



ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



4(68)
2025

Подписной индекс
в каталогах Почты России
ПМ652

ISSN 2542-0291

ВЕСТНИК

ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Издается с декабря 2008 г.
Выходит 4 раза в год

Цена договорная

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный
педагогический университет»

**АДРЕС УЧРЕДИТЕЛЯ И
РЕДАКЦИИ:**

641870, Россия, Курганская
область, г. Шадринск,
ул. Карла Либкнехта, 3

КОНТАКТЫ РЕДАКЦИИ:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ
ЖУРНАЛА:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**РЕГИСТРАЦИЯ В
НАУКОМЕТРИЧЕСКОЙ
БАЗЕ РИНЦ:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**ЖУРНАЛ
ЗАРЕГИСТРИРОВАН:**

Федеральная служба по
надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций,
Выписка о регистрации СМИ
ПИ № ФС77 – 76229 от
12 июля 2019.

Включен в новый «Перечень
ведущих рецензируемых
изданий ВАК РФ» по
следующим научным
отраслям: Педагогические
науки

© ШГПУ, 2025, № 4

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Н.В. Скоробогатова, проректор по научной деятельности
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», кандидат психологических наук, доцент
(Шадринск, Россия).

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Е.В. Осокина, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет», (Шадринск, Россия).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор,
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический
университет», Президент Международной академии наук
педагогического образования (Москва, Россия);

К.Д. Бузаубакова, доктор педагогических наук, профессор,
НАО «Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати»
(Тараз, Казахстан);

Н.Д. Бобкова, доктор педагогических наук, доцент, ректор
ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных
технологий» (Курган, Россия);

Н.Г. Дубеishко, кандидат педагогических наук, доцент,
УО «Барановичский государственный университет» (Республика
Беларусь);

Н.В. Инполитова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

С.Д. Каракозов, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (Москва, Россия);

Л.П. Качалова, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

Вольфганг Кригер, доктор, профессор, доцент и уполномоченный
по международной деятельности университета экономики и
общества (Людвигсхафен на Рейне, Германия);

Л.И. Пономарева, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический
университет» (Шадринск, Россия);

З.И. Тюмасева, доктор педагогических наук, кандидат
биологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет»
(Челябинск, Россия)

4(68)
2025

Index in catalogues of
Russian Post
ИИМ652

ISSN2542-0291

JOURNAL

OF SHADRINSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
Scientific Journal

Published from December 2008
Published 4 times a year

Price is negotiable

FOUNDER:

“Shadrinsk State Pedagogical
University”

**ADDRESS OF THE
FOUNDER AND**

EDITORIAL STAFF:

641870, Russia, Kurgan region,
Shadrinsk, Karl Liebknecht
Street, 3.

EDITORIAL CONTACTS:

Тел: 8 (922) 672-94-65
e-mail: vestnik@shspu.ru

**THE OFFICIAL WEBSITE
OF THE JOURNAL:**

<https://vestnikshspu.ru/journal>

**REGISTRATION IN THE
SCIENTOMETRIC
DATABASE RSCI:**

https://elibrary.ru/title_about_new.asp?id=60725

**THE JOURNAL IS
REGISTERED:**

Federal service for supervision
of communications, information
technology, and mass media;
Media registration statement ИИ
№ ФС77 – 76229 12.07.2019.

The journal is included in the
updated "List of the leading peer-
reviewed publications of HAC of
the Russian Federation" in the
following scientific branches:
Pedagogical sciences

© ShSPU, 2025, №4

EDITOR-IN-CHIEF

N.V. Skorobogatova, Vice-Rector for Scientific Work of
Shadrinsk State Pedagogical University, Ph.D. in Psychology,
Associate Professor (Shadrinsk, Russia).

MANAGING EDITOR

E.V. Osokina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate
Professor of Shadrinsk State Pedagogical University
(Shadrinsk, Russia).

EDITORIAL STAFF

E.I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow City University, The President of International
Teacher's Training Academy of Science (Moscow, Russia);

K.D. Buzaubakova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, M. Kh. Dulaty Taraz Regional
University (Taraz, Kazakhstan);

N.D. Bobkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, the Director of the Institute of Education
Development and Social Technologies (Kurgan, Russia);

N.G. Dubeshko, Ph. D in Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Baranovichi State University (Republic of
Belarus);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.D. Karakozov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia);

L.P. Kachalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Wolfgang Krieger, Doctor, Professor, Associate Professor and
Commissioner for International Activities of the University of
Economics and Society (Ludwigshafen, Germany);

L.I. Ponomareva Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Z.I. Tyumaseva, Doctor of Pedagogical Sciences, Ph. D. in
Biology, Professor, South-Ural State Humanitarian-
Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia)

Редакционно-издательский совет

Е.А. Быкова, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Д.М. Гордиевских, кандидат физико-математических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия).

О.М. Коморникова, кандидат социологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.Ю. Ланцевская, кандидат культурологии, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Л.А. Милованова, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

С.А. Парфенова, кандидат исторических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

Н.И. Постникова, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

М.П. Пушкарева, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ» (Шадринск, Россия);

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Н.В. Шарыпова, кандидат биологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ШГПУ», (Шадринск, Россия);

Заместитель выпускающего редактора – *В.Е. Евдокимова*

Специальный редактор – *М.В. Баженова*

Перевод – *Е.П. Турбина*

Editorial-Publishing Council

E.A. Bykova Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

D.M. Gordievskikh, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Ippolitova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia).

O.M. Komornikova, Ph. D. in Sociology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.Yu. Lancevskaya, Ph. D. in Culturology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

L.A. Milovanova, Ph. D. in Linguistics, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

S.A. Parfenova, Ph. D. in History, Associate Professor, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.I. Postnikova, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

M.P. Pushkareva, Ph. D. in Pedagogic Sciences, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

I.A. Tyutyueva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

N.V. Sharipova, Ph. D. in Biology, Associate Professor of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia);

Executive editor – *V.E. Evdokimova*

Special Editor – *M.V. Bazhenova*

Translation – *E.P. Turbina*

*Перепечатка материалов возможна только с письменного
разрешения редакции журнала.*

*Авторы опубликованных материалов несут
ответственность за точность приведенных цитат,
собственных имен, прочих сведений и соответствие ссылок
оригиналу. Рукописи рецензируются.*

*Reprint of materials is possible only with the written
permission of the editorial Board.*

*The authors of published materials are responsible for the
accuracy of the cited quotations,
proper names, other information and correspondence of
links to the original. Manuscripts are reviewed.*

Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ 8

Алексеев И.А., Вебер А.А., Колотова В.А., Неустроева Е.С. Использование специализированного программного обеспечения в обучении английскому языку младших школьников с общим недоразвитием речи 8

Гордиевских В.М., Павлов В.Е., Подкоморный М.В. Содержательно-организационные аспекты применения VR-технологий в процессе подготовки будущих инженеров программистов к профессиональной деятельности 20

Есешкин К.И. Использование архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров (в области гуманитарных наук) 28

Ефимов Д.К. Использование аутентичных неадаптированных аудио и видео материалов (подкастов, дебатов, интервью) в обучении английскому языку на старших курсах 36

Жданова Н.М., Тютюева И.А. Формирование читательской грамотности у студентов педагогических ВУЗов, обучающихся дистанционно посредством подготовки к научным публикациям 43

Игнаткова С.В. Использование машинного перевода при развитии иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков 53

Касьянова Н.С. Готовность будущих учителей к преподаванию школьного курса основ безопасности и защиты Родины 63

Козловских М.Е., Слинкина И.Н. Отбор тематики и содержания образовательных смен технической направленности 71

Корощенко Г.А., Вотинцев А.В., Сизова О.А., Кохан Н.В., Бурилина А.А. Информационные ресурсы для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов 79

Куклина С.С., Татарина М.Н. Формирование ученика как лингвокультурной личности в школьном обучении иностранным языкам: «отношенческие» аспекты 87

Морковкин В.В., Дубаков А.В. Поисковый отряд и его роль в формировании гражданской идентичности будущих учителей 100

Неустроева Е.С. Современные технологии развития связной речи детей старшего дошкольного возраста 106

Павленко Е.А. Современные векторы развития управления качеством подготовки будущих учителей в вузе 114

Пак Л.Г., Шишковская И.П. Ведущие идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студентов в противостоянии рискам социума 122

Панова К.Д., Шунякова О.В. Язык как универсальный метод обучения научной коммуникации (на примере текстов профессиональной тематики) 130

Пирогов В.Ю. О некоторых аспектах преподавания основ реляционных баз данных в высших и средних учебных заведениях 136

Рахимов А.А. Использование цифровых образовательных ресурсов для развития вероятностно-статистического мышления у студентов технических специальностей 142

Савилов В.А. Теоретическое обоснование культурно-географической готовности обучающихся и методологические подходы к её формированию 151

Светоносова Л.Г. Модель процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей 159

Сотова В.А. Цифровое портфолио студента в практике ведущих российских университетов 166

Суслонова И.В. Модель процесса формирования основ инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий по робототехнике	172
Титова Т.А., Разливинских И.Н. Использование математических сказок в развитии познавательного интереса у младших школьников	184
Шептуховский М.В. Географический подход к изучению наследия в профессиональной подготовке будущих учителей географии	193
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	205
Антилогова Л.Н., Лазаренко Д.В. Роль человекоцентричности в подготовке государственных служащих России и Казахстана	205
Байкова В.А. Методологические основания трактовки дидактического цикла как структурной единицы занятия	213
Батуркина Г.В., Будякова Т.П., Михеева Е.В. Нейтрализация перфекционизма в ходе учебно-тренировочного процесса при парной игре в настольный теннис	220
Дежнев В.Н. Религиозные ориентации, нравственно-политические взгляды и ценности студентов в контексте проблем воспитания	228
Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Трансформация профессиональной деятельности педагога в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде	236
Ефимчук Е.Г. Реализация профессионально-творческих практик в виде организации и проведения научных событий в рамках проекта популяризации науки	243
Ибрагимова Л.А., Стрельцов И.С. Развитие профессиональной компетентности молодых специалистов на базе внутрикорпоративных учебно-тренировочных полигонов	253
Качалов Д.В. Формирование исследовательской культуры аспирантов	259
Лелюх А.Б., Федорова Е.Н. Методологические основы работы с цифровым сопротивлением взрослых в корпоративной образовательной среде	264
Окишева Д.Д. Представление студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе	277
Попова О.О. Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих	284
Толкачева Г.Н., Кротова Т.В. Особенности проведения демонстрационного экзамена в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся педагогического вуза	291
Шевцова Я.В., Олейник Н.О. Трансформация дистанционных образовательных технологий в формировании готовности педагогов психологов к профессиональной деятельности	301
Шилов Е.К. Формирование профессиональных компетенций студентов колледжа с использованием VR-технологий: структурно-содержательная модель	309
Юрченко М.А., Главатских А.В., Мишланова С.Л. Терминология научного исследования проблем языкового образования: материалы к дискуссии	320
Информация для авторов	332

Content
THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING 8

Alekseev I.A., Veber A.A., Kolotova V.A., Neustroeva E.S. Use of specialized software in teaching English to primary school students with general speech underdevelopment.....	8
Gordievskikh V.M., Pavlov V.E., Podkomornyi M.V. Substantive and organizational aspects of using VR technologies training future software engineers for professional activity	20
Eseshkin K.I. Using an architectural approach in bachelor's degree research (in the humanities).....	28
Efimov D.K. Using Authentic Audio and Video Materials (Podcasts, Debates, Interviews) in Teaching English in Senior Years	36
Zhdanova N.M., Tutueva I.A. Developing reading literacy skills in students of pedagogical universities studying remotely through preparation for scientific publications	43
Ignatkova S.V. Using Machine Translation in Developing Foreign Language Grammatical Competence of Future Translators	53
Kasyanova N.S. The readiness of future teachers to teach a school course on the basics of homeland security and defense.....	63
Kozlovskikh M.E., Slinkina I.N. Selection of the subject and content of technical educational camp session.....	71
Koroshchenko G.A., Votintsev A.V., Sizova O.A., Kokhan N.V., Burilina A.A. Information resources for methodological training of future teachers' natural science subjects	79
Kuklina S.S., Tatarinova M.N. Forming a student as a linguacultural personality in teaching foreign languages at school: relational aspects	87
Morkovkin V.V., Dubakov A.V. The search team and its role in formation of the civic identity of future teachers.....	100
Neustroeva E.S. Modern technologies for developing coherent speech in older preschool children.....	106
Pavlenko E.A. Modern directions of development of quality management in the training of future teachers at universities	114
Pak L.G., Shishkovskaya I.P. Leading ideas of the axiological concept of socialization of students' digital generation in confronting the risks of society.....	122
Panova C.D., Shunyakova O.V. Language as a Universal Method of Teaching Scientific Communication (Exemplified with Professional Texts)	130
Pirogov V.Yu. Aspects of teaching the basics of relational databases in higher and secondary educational institutions.....	136
Rakhimov A.A. Use of digital educational resources for the development of probabilistic-statistical thinking in engineering students.....	142
Savilov V.A. Theoretical substantiation of cultural and geographical readiness of students and methodological approaches to its formation.....	151
Svetonosova L.G. Model of the formation of future teachers' professional responsibility ...	159
Sotova V.A. Student Digital Portfolios in the Practice of Leading Russian Universities.....	166
Suslonova I.V. A model of the process of forming the foundations of engineering thinking among younger schoolchildren in the course of robotics classes	172

CONTENT

Titova T.A., Razlivinskikh I.N. The use of mathematical fairy tales in developing cognitive interest among primary school students	184
Sheptukhovsky M.V. A geographical approach to the study of heritage in the professional training of future geography teachers.....	193
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION.....	205
Antilogova L.N., Lazarenko D.V. The role of human-centricity in the training of public servants in Russia and Kazakhstan.....	205
Baykova V.A. Methodological Foundations for Interpreting the Didactic Cycle as a Structural Unit of a Lesson	213
Baturkina G.V., Budyakova T.P., Mikheeva E.V. Neutralization of perfectionism during the training process in doubles table tennis.....	220
Dezhnev V.N. Religious orientations, moral and political views and values of students in the context of educational issues	228
Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Transformation of a teacher's professional activity in working with students in a foreign educational environment.....	236
Efimchuk E.G. Professional and creative practices implementation in the form scientific events organization and holding within the framework of the science popularization project	243
Ibragimova L.A., Strel'cov I.S. Development of professional competence of young specialists on the basis of intercorporate training polygons	253
Kachalov D.V. Formation of the research culture of postgraduate students	259
Lelyukh A.B., Fedorova E.N. Methodological foundations for addressing adult digital resistance in a corporate educational environment.....	264
Okisheva D.D. The perception of pedagogical university students on the implementation of the educational function of director's advisers on education	277
Popova O.O. Organizational and pedagogical conditions for developing the professional and personal potential of federal civil servants.....	284
Tolkacheva G.N., Krotova T.V. Specifics of a Demonstration Exam Conduction as Part of the State Final Certification of Students at a Pedagogical University.....	291
Shevtsova Ya.V., Oleinik N.O. Transformation of distance learning technologies in shaping the readiness of teachers and psychologists for professional activity	301
Shilov E.K. Formation of professional competencies of college students using VR technologies: a structural and content model.....	309
Yurchenko M.A., Glavatskikh A.V., Mishlanova S.L. Terminology of scientific research on problems of language education: materials for discussion.....	320
Information for authors	332

Илья Александрович Алексеев,
Алина Александровна Вебер,
г. Шадринск
Виктория Андреевна Колотова,
г. Урай
Елена Сергеевна Неустроева
г. Шадринск

Использование специализированного программного обеспечения в обучении английскому языку младших школьников с общим недоразвитием речи

Статья посвящена исследованию эффективности применения специализированного программного обеспечения в обучении младших школьников с общим недоразвитием речи английскому языку. Раскрываются вопросы изучения речевых особенностей детей данной категории, специфики усвоения ими грамматики английского языка, перечислены специфические трудности и условия организации занятий с применением средств информационных технологий. Обоснована необходимость разработки специализированного программного обеспечения с учетом выявленных особенностей. Описываются методы, технология проведения и результаты экспериментального исследования возможностей разработанного образовательного сайта «Candy English» и специализированной программы «Поймай глаголы» в обучении детей с речевыми нарушениями английскому языку. Приводятся методы оценки эффективности данных программ и описываются условия их использования в образовательной организации в соответствии с УМК «Английский в фокусе» для 2 класса и УМК «Spotlight 2».

Ключевые слова: грамматика английского языка, младшие школьники, дети с общим недоразвитием речи, специализированное программное обеспечение, информационные технологии, английский язык в младших классах.

Ilya Aleksandrovich Alekseev,
Alina Aleksandrovna Veber,
Shadrinsk
Victoria Andreevna Kolotova,
Uray
Elena Sergeevna Neustroeva
Shadrinsk

Use of specialized software in teaching English to primary school students with general speech underdevelopment

This article examines the effectiveness of specialized software in teaching English to primary school students with general speech underdevelopment. The article explores the speech characteristics of these children, the specifics of their acquisition of English grammar and identifies the specific challenges and conditions for organizing lessons using information technology. The authors also substantiate the need to develop specialized software that takes these characteristics into account. The article describes the methods, technology and results of an experimental study of the capabilities of the educational website “Candy English” and the specialized program “Catch the Verbs” in teaching English to children with speech underdevelopment. It also presents methods for evaluating the effectiveness of these programs and describes the conditions for their use in an educational organization in accordance with the “English in Focus” teaching and methodological kit for 2 grade and the “Spotlight 2” teaching and methodological kit.

Keywords: English grammar, primary school students, children with general speech underdevelopment, specialized software, information technology, English in primary school.

Растущая популярность и распространенность английского языка в современном мире приводит к тому, что он становится языком интернациональной коммуникации и всё чаще используется в качестве средства общения между людьми разных стран и культур. Умение говорить на английском языке позволяет его носителю иметь доступ к международным рынкам труда, бизнесу, образованию, науке, культуре, спорту и другим социальным сферам.

В контексте глобальной экономики, ведущие международные организации и компании в качестве своего официального языка используют именно английский. Владение им обеспечивает возможность получения престижной и высокооплачиваемой работы и продвижения по карьерной лестнице, а также позволяет участвовать в международных научных и коммерческих проектах, развивать сотрудничество в различных областях с коллегами и партнерами из других стран.

Важно подчеркнуть, что ведущие мировые образовательные и научные ресурсы, периодические издания, литературные источники, научно-исследовательские работы публикуются на английском языке. Получить полноценный доступ к этим ресурсам, а значит к престижному образованию, может только человек, владеющий английским языком, что обеспечит его конкурентоспособность на современном рынке труда и самореализацию в научной сфере.

Английский язык является универсальным средством освоения богатств мировой культуры. Посредством английского языка создаются литературные, музыкальные, художественные, театральные произведения и т.д. Они становятся носителями ценностных смыслов для массы населения. Знание английского языка позволяет человеку осваивать образовательные программы, использовать инновационное оборудование и информационно-коммуникационные сервисы, так как в большинстве этих разработок в основе используется английский язык.

Таким образом, английский язык, в настоящее время находится на пике популярности по использованию, среди других языков. Он открывает широкий спектр возможностей для развития личности каждого человека: обогащает знания о классических произведениях искусства, истории, традициях, ценностях мирового сообщества; способствует формированию межкультурного взаимопонимания и уважения к разным народам мира; повышает функциональную компетентность обучающихся, при обращении к программам, играм и иным образовательным технологиям, разработанным на английском языке. Именно поэтому, во многих странах мира, прежде всего, в России, английский язык признан обязательной дисциплиной, изучение которой начинается с этапа начальной школы и продолжается на всех ступенях образования.

Изучение английского языка, в соответствии с учебными планами занимает большой объем часов, два урока в неделю. Преподавание английского языка должно осуществлять высококвалифицированным специалистом, который владеет свободно англоязычной лексикой и грамматикой; показывает углубленные знания о стране, народе и культуре носителей языка; владеет методикой преподавания английского языка; знает особенности обучающихся и осуществляет процесс обучения в соответствии с образовательными потребностями.

Вместе с этим высокие требования предъявляются к освоению английского языка обучающимися общеобразовательных школ (знание фонетических, лексических, грамматических средств оформления англоязычной речи; умение вступать и поддерживать процесс общения на английском языке и т.д.). Такие требования к изучению английского языка поднимают проблему неспособности полноценного освоения

дисциплины некоторыми категориями детей, в силу наличия у них познавательных, речевых и личностных особенностей. Эти особенности состоят в замедлении темпов развития мышления, речи и навыков самоорганизации. Среди таких учеников выделяется особая группа – дети с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня». Они характеризуются рядом речевых и неречевых особенностей, которые не позволяют им в полной мере освоить ведущие школьные предметы, в том числе и английский язык.

В частности, у обучающихся с общим недоразвитием речи часто наблюдаются затруднения в процессе анализа, синтеза, сравнения и обобщения [1]. Такие дети отличаются повышенной реактивностью на изменения в окружающей действительности, что приводит их к состоянию астении, раздражительности или эмоциональным срывам. Ученики с трудом адаптируются к новым ситуациям, что может неблагоприятно сказаться на восприятии учебного материала при освоении нового языка. Трудности в обучении часто вызывают смущение у обучающихся перед сверстниками, что затрудняет процесс общения и взаимодействия между детьми. Такая обобщенная характеристика детей с ОНР была представлена в исследованиях Ю.Ф. Гаркуши [2], О.А. Денисовой [3], Р.С. Левина, Е.М. Мاستюковой [4], О.А. Слинко [5] и др.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

В настоящее время в общеобразовательных школах наблюдается увеличение числа обучающихся младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Такие дети имеют особые образовательные потребности в обучении, особенно филологических дисциплин. Так, у них наблюдаются нарушения формирования звуков и смысловых компонентов речевой системы, вызывающие трудности усвоения образовательных программ школы.

Многие авторы, при описании характерных особенностей речи детей с ОНР подчеркивают, что нарушение лексического и грамматического компонентов являются наиболее важными в структуре этой речевой патологии (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.). Такие особенности речевого развития обычно не имеют критического значения при обучении в школе на родном языке. Однако при изучении второго языка, в частности английского, они вызывают специфические трудности, особенно на ранних этапах.

Важно отметить, что обучающиеся с ОНР III уровня не способны применять грамматические

правила родного языка в полной мере и освоение грамматического строя иностранного языка вызывает у них не меньшие затруднения. Проблема усвоения норм грамматики родного языка у детей с ОНР исследовались в трудах Н.А. Никашиной, Н.В. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Современная система образования переживает трансформацию, связанную с цифровизацией всех её компонентов, поэтому можно предположить, что поиск механизмов преодоления нарушения усвоения основ грамматики английского языка детьми с ОНР III уровня может лежать в плоскости информационных технологий. Ввиду развития аудиовизуальных и информационных технологий, в качестве эффективного средства обучения иностранному языку может рассматриваться специализированное программное обеспечение. Очевидно, что в ходе применения во время урока данного средства, сложный для понимания младших школьников, имеющих речевые нарушения, в частности ОНР III уровня, языковой материал преподносится в оригинальной и понятной форме. Информационные технологии помогают уйти от «рутинности» обычного урока, осуществить трансляцию и закрепление грамматического материала, снять психологические и коммуникативные барьеры, характерные для детей данной категории [6].

Освоение основ грамматики английского языка – это сложный процесс, который требует системного подхода и значительных усилий, как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Для детей с ОНР III уровня этот процесс сопровождается дополнительными трудностями. В условиях начальной школы, где ученики только начинают погружаться в мир иностранного языка, задача освоения грамматических основ становится особенно актуальной и сложной.

ОНР III уровня характеризуется нарушениями в формировании речевых навыков, что затрудняет полноценное восприятие и воспроизведение грамматических структур даже на родном языке. У детей данной категории наблюдается ограниченный словарный запас, сложности с построением связной речи, а также неспособность использовать грамматические конструкции в речи правильно и последовательно.

При изучении иностранного языка, особенно на начальных этапах, дети с ОНР сталкиваются с дополнительными барьерами. Проблемы усвоения правил образования времён, правильного употребления артиклей и согласования слов в предложении могут вызывать у них затруднения. Например, освоение простых грамматических конструкций на английском языке, таких как «He plays football» или «She is reading a book», требует от ребёнка понимания структуры предложения, что для детей с ОНР III уровня может быть крайне трудным без должной поддержки.

Одним из ключевых аспектов английской грамматики, вызывающим трудности у детей с ОНР III уровня, является временная система. Английский язык, в отличие от русского, обладает большим количеством временных форм, которые выражают различные временные оттенки действия. Например, различие между Present Simple («I go to school every day») и Present Continuous («I am going to school now») для детей с речевыми нарушениями может быть неочевидным. Они часто путают временные формы и могут использовать одну и ту же конструкцию для разных ситуаций.

Другой сложностью является использование артиклей (a, an, the), которые не предусмотрены в русском языке. Для детей с ОНР III уровня это становится серьёзным препятствием, так как они не всегда понимают, для чего необходимо употреблять артикли в речи. Например, предложение «I have a dog» может быть воспринято как «I have dog», так как обучающиеся с ОНР не осознают различия между определёнными и неопределёнными артиклями, а также не могут правильно выбрать артикль в зависимости от контекста.

Для успешного освоения грамматических основ английского языка детьми с ОНР III уровня, важно применять особый подход, учитывающий их речевые особенности и обеспечивающий постепенное введение новых грамматических правил в их речь. Ключевыми аспектами такого подхода являются:

1. Постепенное введение материала. Дети с ОНР III уровня требуют увеличения времени на усвоение новых грамматических конструкций. Например, при изучении времен глаголов должно быть поэтапное введение их в речь, начиная с простейших конструкций и многократного повторения их на различных примерах. Для «Present Simple» можно использовать карточки с иллюстрациями повседневных действий (например, «He eats breakfast every day») и только после закрепления перейти к изучению более сложных времен, таких как «Present Continuous».

2. Использование наглядных пособий и визуальных материалов. Визуальная поддержка играет важную роль в обучении детей с ОНР III уровня английскому языку. Использование картинок, схем и анимаций помогает детям визуализировать грамматические структуры и лучше усваивать грамматические правила. Например, для обучения временам можно использовать картинки с действиями, происходящими в разные моменты времени, и сопоставлять их с глагольными формами.

3. Интерактивные игры и задания. Дети с ОНР лучше усваивают материал, если обучение происходит в игровой форме. Интерактивные задания, такие как, игры на соотнесение предложений и картинок или составление предложений с использованием карточек, могут значительно облегчить процесс запоминания

грамматических конструкций. Например, игра «Составь предложение» позволяет детям практиковать построение предложений в правильном порядке: «He is playing football» или «She reads books every day».

4. Постоянная коррекция и подкрепление знаний. Учителям важно регулярно возвращаться к уже изученным темам, чтобы закрепить материал и предотвратить его забывание. Частые повторения и использование уже освоенных конструкций в новых контекстах помогают детям с ОНР лучше интегрировать грамматические правила в свою речь.

Особое место в данном ключе занимают информационные технологии, поскольку они обладают значительным потенциалом для адаптации учебного процесса к особенностям детей с ОНР III уровня. Мы предполагаем, что применение специализированного программного обеспечения позволит повысить эффективность изучения английского языка такими детьми.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что эффективность усвоения основ грамматики детьми с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы при обучении английскому языку может быть значительно повышена, если будут обоснованы, учтены и расширены научные данные об особенностях и возможностях усвоения грамматики английского языка детьми с ОНР III уровня, а также будет разработано и внедрено в практику специализированное программное обеспечение для изучения английского языка, учитывающее эти особенности.

При этом, результаты исследования позволили выявить ключевые теоретические положения, составляющие **научную новизну исследования**:

- выявлены специфические трудности усвоения норм грамматики английского языка детьми с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы;

- выявлены условия успешного овладения нормами грамматики английского языка детьми с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы с учетом их речевых и неречевых особенностей;

- обоснована целесообразность использования специализированного программного обеспечения в процессе обучения младших школьников с ОНР III уровня английскому языку.

Так же были достигнуты **практические результаты**, обеспечивающие учителей английского языка инструментами, повышающими уровень владения грамматикой английского языка детьми с общим недоразвитием речи:

- разработано специализированное программное обеспечение для обучения английскому языку младших школьников с ОНР III уровня, созданные с учётом речевых и неречевых особенностей детей данной категории;

- предложена система работы по повышению эффективности усвоения норм грамматики английского языка младших школьников с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы с использованием специализированного программного обеспечения;

- спроектировано содержание педагогических условий обеспечения эффективного усвоения норм грамматики английского языка младших школьников с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы.

В процессе проверки выдвинутой гипотезы нами была осуществлена экспериментальная работа, **целью** которой явилась апробация специализированного программного обеспечения, применение которого способно повысить эффективность усвоения норм грамматики английского языка детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня в условиях общеобразовательной школы.

Эксперимент проводился с сентября по май 2024 года на базе МБОУ СОШ № 12 города Урай, Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. В эксперименте принимали участие 58 детей в возрасте 7-8 лет с логопедическим заключением «ОНР III уровня», обучающихся во втором классе общеобразовательной школы. Эксперимент включал в себя 4 этапа, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы экспериментальной работы

Этап эксперимента	Содержание этапа
1. Подготовительный этап	- начало этапа: беседа с классным руководителем, анализ документации логопеда, наблюдение за обучающимися в рамках образовательного процесса, последующая беседа с детьми; - участие классного руководителя для получения дополнительной информации о детях; - подбор методик исследования, направленных на выявление трудностей в овладении грамматикой русского и английского языка у детей с ОНР III уровня.
2. Констатирующий этап	- условное разделение на два направления: 1) определение трудностей в русском языке у обучающихся вторых классов; 2) выявление трудностей в усвоении грамматики английского языка;

	- проведение обследования в ходе учебно-воспитательной деятельности и индивидуальных бесед с обучающимися; - использование диагностических методик (например, методики Р.С. Немова, Т.А. Фотековой, тесты на уровень знаний английского языка, анализ контрольных работ).
3. Формирующий этап	- разработка специализированного программного обеспечения для изучения лексико-грамматических тем из УМК «Английский в фокусе» для 2 класса (образовательный сайт «Candy English»); - создание специализированного программного обеспечения для обучения дифференциации частей речи английского языка (компьютерная программа «Поймай глаголы»); - апробация специализированного программного обеспечения в экспериментальной группе в течение учебного года в рамках внеурочных занятий по английскому языку.
4. Заключительный этап	- проведение повторной диагностики для оценки динамики изменений; - обработка и анализ полученных данных; - интерпретация результатов, выявление эффективности разработанного специализированного программного обеспечения; - формулирование выводов о необходимости индивидуальной работы и коррекции учебного процесса для детей с ОНР III уровня.

Нами были определены методики оценки уровня сформированности грамматики русского языка, из числа которых были выбраны следующие:

- методика Р.С. Немова «Определение понятий»;
- методика Т.А. Фотековой «Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме»;
- методика Т.А. Фотековой по сочинению рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик».

Оценка уровня сформированности знаний грамматики английского языка была осуществлена посредством теста «Puzzle English» и анализа школьных контрольных работ по английскому языку.

Представленные методики и средства оценки позволили выявить наличие трудностей освоения грамматики русского языка у младших школьников с ОНР III уровня: нарушения смысловой организации речи, аграмматизмы, бедность словарного запаса, искажение причинно-следственных связей, а также грамматики английского языка: слабое владение базовой грамматикой, ограниченный лексический запас, трудности восприятия письменной и устной речи. Выявленные трудности были учтены при создании специализированного программного обеспечения, направленного на улучшение языковых навыков у данных детей.

В рамках данной статьи считаем целесообразным привести результаты экспериментального исследования, отражающие динамику усвоения младшими школьниками с ОНР грамматики только английского языка. При этом подчеркнем, что полученные нами экспериментальные данные демонстрируют устойчивую корреляцию между нарушениями грамматики русского языка и английского языка у детей рассматриваемой категории.

Мы предположили, что эффективным средством обучения грамматике английского языка может быть использован такой вид современных информационных технологий, как специализированное программное обеспечение, которое создано с учетом речевых и неречевых особенностей детей с ОНР III уровня. Исходя из этого, нами был разработан сайт «Candy English», содержащий специализированные методические материалы для обучения английскому языку детей младшего школьного возраста, центральным элементом которого явилась специализированная компьютерная программа «Поймай глаголы». Программа написана на языке программирования «JavaScript» и предназначена для отработки глагольных форм из учебно-методического комплекса «Spotlight 2». Программа обеспечивает полисенсорное восприятие за счет сочетания визуальных, аудиальных и кинестетических компонентов.

Апробация созданного нами специализированного программного обеспечения осуществлялась в экспериментальной группе (ученики второго класса с логопедическим заключением «ОНР III уровня») в течение учебного года в рамках внеурочных занятий по английскому языку (УМК «Английский в фокусе» для 2 класса). Обучение проходило по таким лексико-грамматическим темам, как: «a Буквы a-h My Letters!», «b Буквы i-q My Letters!», «c Буквы r-z My Letters!», «d Буквосочетания sh, ch Letter Blends!», «e Буквосочетания th, ph Letter Blends!» и др. (всего 68 тем) [7].

После проведенной работы в результате итоговой диагностики уровня сформированности речевых навыков в английском языке в контрольной группе (КГ) были получены результаты, представленные в таблицах 2 и 3.

**Распределение обучающихся КГ по уровням владения грамматикой английского языка
(по результатам тестирования «Puzzle English»)**

Ученик	Тест на владение языковым материалом		Сдвиг
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	
Юрий А.	Средний (5 баллов)	Средний (5 баллов)	0
Сергей Б.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0
Алиса Г.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Лука Г.	Средний (7 баллов)	Средний (7 баллов)	0
Адам Д.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Дарья Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0
Кирилл К.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0
Михаил Л.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0
Евгений Л.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0
Руслан М.	Средний (7 баллов)	Средний (7 баллов)	0
Алиса М.	Средний (5 баллов)	Средний (5 баллов)	0
Аниса М.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0
Лола М.	Средний (4 балла)	Средний (5 баллов)	+1
София Ж.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	+1
Ярослав А.	Средний (5 баллов)	Средний (5 баллов)	0
Станислав Б.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0
Анна Г.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0
Леонид Г.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0
Артём Д.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0
Диана Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0
Константин К.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0
Максим Л.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Егор Л.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Роман М.	Высокий (8 баллов)	Высокий (8 баллов)	0
Арина М.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Аделина М.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Лилия М.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0
Светлана Ж.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0

Для оценки эффективности обучения младших школьников с ОНР III уровня без включения разработанного нами специализированного программного обеспечения (образовательный сайт «Candy English» и компьютерная программа «Поймай глаголы») был применен G-критерий знаков, позволяющий выявить динамику владения языковым материалом у обучающихся КГ (n=28) по результатам тестирования на платформе «Puzzle English».

Положительный сдвиг (+1 балл) был зафиксирован в 9 случаях (32,1%), нулевой сдвиг (0 баллов) – в 19 случаях (67,9%), отрицательные сдвиги не зафиксированы. G-эмп = 19, для n=28 при $p \leq 0,05$: G-кр = 7, следовательно, G-эмп (19) > G-кр (7). Анализ не выявил статистически значимой положительной динамики ($p > 0,05$). Только 32,1% учащихся продемонстрировали улучшение результатов на 1 балл, в то время как у 67,9% обучающихся прогресс не был зафиксирован.

Таблица 3

**Распределение обучающихся КГ по уровням владения грамматикой английского языка
(по результатам анализа контрольных работ)**

Ученик	Анализ контрольных работ		Сдвиг	Комментарий при итоговом тестировании
	Входная диагностика	Заключительная диагностика		
Юрий А.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Стал более уверенно использовать глаголы «to be» и «have/has»
Сергей Б.	Средний (5 баллов)	Средний (6 балла)	+1	Результаты стабильные, ошибки в построении вопросов сократились
Алиса Г.	Средний (4 балла)	Средний (6 баллов)	+2	В письменной речи предложения грамматически

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

				правильные, но в устной речи глагол «to be» систематически опускается
Лука Г.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Остался на прежнем уровне
Адам Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0	Прогресс не выявлен
Дарья Д.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено
Кирилл К.	Низкий (3 балл)	Средний (4 балла)	+1	Сократилось количество ошибок в употреблении глаголов «to be», «to have», остальные темы школьной программы даются тяжело
Михаил Л.	Низкий (3 балла)	Средний (4 баллов)	+1	Есть улучшения в употреблении множественного числа, но остальные грамматические темы требуют дополнительной работы
Евгений Л.	Низкий (3 балла)	Средний (4 балла)	+1	Улучшились результаты контрольных работ
Руслан М.	Средний (7 баллов)	Высокий (8 баллов)	+1	Улучшилось использование артиклей, стоит отметить хорошие навыки устной речи
Алиса М.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено
Аниса М.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0	Улучшений не выявлено
Лола М.	Средний (7 баллов)	Средний (7 баллов)	0	Улучшений не выявлено
София Ж.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено
Ярослав А.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Есть улучшение в выполнении контрольных работ
Станислав Б.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0	Улучшений не выявлено
Анна Г.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0	Улучшений не выявлено
Леонид Г.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено
Артём Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0	Улучшений не выявлено
Диана Д.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено
Константин К.	Низкий (3 балл)	Средний (4 балла)	+1	Допускает меньше ошибок в согласовании подлежащего и сказуемого
Максим Л.	Низкий (3 балла)	Средний (4 баллов)	+1	Научился использовать артикли и множественное число.
Егор Л.	Низкий (3 балла)	Средний (4 балла)	+1	Заметен небольшой прогресс в построении предложений
Роман М.	Высокий (8 баллов)	Высокий (9 баллов)	+1	Количество ошибок сократилось
Арина М.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1	Пытается выполнять контрольные работы
Аделина М.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1	Есть незначительный прогресс в употреблении множественного числа
Лилия М.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Показывает стабильные результаты, делает меньше ошибок
Светлана Ж.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Улучшений не выявлено

Для оценки эффективности проведения уроков без включения специализированного программного обеспечения (образовательный сайт «Candy English» и компьютерная программа «Поймай глаголы») был применен G-критерий знаков, позволяющий выявить направленность изменений в уровне языковых навыков у обучающихся с ОНР III уровня в КГ (n=28). Анализ позволил определить положительный сдвиг (+1 или +2 балла) в 15 случаях (53,6%), нулевой сдвиг (0 баллов) - в 13 случаях (46,4%), отрицательные сдвиги не зафиксированы. G-эмп = 13, для n=28 при $p \leq 0,05$: G-кр = 7, следовательно,

G-эмп (13) > G-кр (7). Сделаем вывод, что полученное значение не достигает уровня статистической значимости ($p > 0,05$), а, значит, анализ не выявил статистически значимой положительной динамики в развитии языковых навыков у обучающихся (G-эмп=13, $p > 0,05$). Хотя 53,6% учащихся продемонстрировали улучшение результатов на 1-2 балла, у 46,4% обучающихся прогресс не был зафиксирован.

После диагностики уровня владения грамматикой английского языка в экспериментальной группе, были получены результаты, представленные в таблицах 4 и 5.

Таблица 4

Распределение обучающихся ЭГ по уровням владения грамматикой английского языка (по результатам тестирования «Puzzle English»)

Ученик	Тест на владение языковым материалом		Сдвиг
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	
Кирилл С.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1
Егор Б.	Низкий (1 балл)	Низкий (3 балла)	+2
Ульяна В.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Артемиий В.	Средний (5 баллов)	Средний (7 баллов)	+2
София Г.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Иван Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Анастасия Ж.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0
Кирилл З.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Варвара З.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Андрей К.	Средний (7 баллов)	Средний (7 баллов)	0
Валерия К.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0
Христина К.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Ксения К.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Иван К.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1
Макар Л.	Низкий (1 балл)	Низкий (3 балл)	+2
Константин С.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1
Евгений Б.	Высокий (8 баллов)	Высокий (8 баллов)	0
Ульяна В.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Александр В.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0
Светлана Г.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Илья Д.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0
Анна Ж.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Клим З.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Вера З.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0
Алексей К.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1
Виктория К.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0
Харита К.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0
Карина К.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1
Игорь К.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1
Марк Л.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0

Для оценки эффективности включения в образовательный процесс младших школьников с ОНР III уровня специализированного программного обеспечения (образовательный сайт «Candy English» и компьютерная программа «Поймай глаголы») был применен G-критерий знаков, позволяющий выявить динамику владения языковым материалом у обучающихся ЭГ (n=30) по результатам тестирования на платформе Puzzle English.

Количество положительных сдвигов (+1 или +2 балла) - 20 (66,7%), нулевой сдвиг (0 баллов) зафиксирован в 10 случаях (33,3%), отрицательные сдвиги не зафиксированы. G-эмп = 10, для n=30 при $p \leq 0,05$: G-кр = 8, следовательно, G-эмп (10) > G-кр (8). Отметим, что анализ не выявил статистически значимой положительной динамики ($p > 0,05$), хотя 66,7% учащихся показали улучшение результатов.

При сравнении с контрольной группой прогресса), что свидетельствует об эффективности (32, 1 % прогресса) экспериментальная группа применяемых методик. показывает значительно лучшие результаты (66,7%)

Таблица 5

**Распределение обучающихся ЭГ по уровням владения грамматикой английского языка
(по результатам анализа контрольных работ)**

Ученик	Анализ контрольных работ		Сдвиг	Комментарий
	Входная диагностика	Итоговая диагностика		
Кирилл С.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1	Научился использовать to be и have/has, но ошибки в построении вопросов и множественном числе сохраняются.
Егор Б.	Низкий (1 балл)	Низкий (3 балла)	+2	Уменьшилось количество ошибок в Present Simple.
Ульяна В.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Строит грамматически правильные предложения, но в контрольных работах иногда путает слова.
Артемий В.	Средний (5 баллов)	Средний (7 баллов)	+2	Реже ошибается в глаголах to be/to have, ошибки остаются.
София Г.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Хорошо справляется с заданиями контрольных работ, в тесте опускает артикли.
Иван Д.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1	Контрольные работы выполняет неплохо, но в тестах правила не применяет.
Анастасия Ж.	Средний (4 балла)	Средний (4 балла)	0	Делает меньше ошибок в to be/to have, но другие темы (артикли, времена) даются тяжело.
Кирилл З.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1	Есть улучшения в построении предложений и множественном числе существительных.
Варвара З.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1	Есть прогресс в выполнении простых заданий.
Андрей К.	Средний (7 баллов)	Средний (7 баллов)	0	Допускает ошибки в применении вспомогательных глаголов.
Валерия К.	Низкий (1 балл)	Низкий (1 балл)	0	Строит правильные предложения на письме, но низкий уровень восприятия устной речи.
Христина К.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1	Запомнила исключения множественного числа (child → children), но с другими темами трудности.
Ксения К.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1	Отмечаются улучшения в построении предложений.
Иван К.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1	Стабильные ошибки в тестах и контрольных. Не усвоены базовые темы.

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

Макар Л.	Низкий (1 балл)	Низкий (3 балла)	+2	Испытывает затруднения даже с элементарными заданиями.
Константин С.	Средний (5 баллов)	Средний (6 баллов)	+1	Ошибки в сложных конструкциях, демонстрирует понимание правил.
Евгений Б.	Высокий (8 баллов)	Высокий (8 баллов)	0	Отличные результаты, ошибки редки и незначительны.
Ульяна В.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	Присутствуют ошибки в Present Simple, остальные правила применяет успешно.
Александр В.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0	Незначительные ошибки, не затрудняющие понимание.
Светлана Г.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	В файле «Анализ» указан сдвиг на «Низкий» — требуется уточнение.
Илья Д.	Низкий (3 балла)	Низкий (3 балла)	0	Встречаются ошибки в артиклях.
Анна Ж.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	В файле «Анализ» указан сдвиг на «Низкий» — требуется уточнение.
Клим З.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1	Не справляется с заданиями, не способен составить даже простое предложение.
Вера З.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0	Не справляется с контрольными работами, нервничает при выполнении теста.
Алексей К.	Низкий (2 балла)	Низкий (3 балла)	+1	Стабильные результаты, но путает правила употребления глагола to be.
Виктория К.	Средний (6 баллов)	Средний (6 баллов)	0	В файле «Анализ» указан сдвиг на «Низкий» — требуется уточнение.
Харита К.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0	Ошибки в артиклях и множественном числе, с контрольными работами справляется.
Карина К.	Средний (6 баллов)	Средний (7 баллов)	+1	В файле «Анализ» указан сдвиг на «Низкий» — требуется уточнение.
Игорь К.	Низкий (1 балл)	Низкий (2 балла)	+1	Не выполняет задания, демонстрирует непонимание правил.
Марк Л.	Низкий (2 балла)	Низкий (2 балла)	0	Ошибки в сложных конструкциях, демонстрирует понимание правил.

Для оценки эффективности включения в образовательный процесс специализированного программного обеспечения (образовательный сайт «Candy English» и компьютерная программа «Поймай глаголы») был применен G-критерий знаков, позволяющий выявить направленность изменений в уровне владения языковым

материалом у младших школьников с ОНР III уровня (n=30). Анализ показал положительный сдвиг (+1 или +2 балла) в 20 случаях (66,7%), нулевой сдвиг (0 баллов) - в 10 случаях (33,3%), отрицательные сдвиги не зафиксированы. G-эмп = 10, для n=30 при $p \leq 0,05$: G-кр = 8, заключим, что G-эмп (10) > G-кр (8). Хотя анализ не выявил

статистически значимой положительной динамики ($G\text{-эмп}=10$, $p>0,05$), следует отметить, что методика с применением СПО показала свою практическую эффективность в обучении младших школьников с ОНР III уровня английскому языку. Большинство учащихся (66,7%) продемонстрировали улучшение результатов на 1-2 балла, что является важным показателем для данной категории обучающихся.

Результаты анализа контрольных работ испытуемых экспериментальной группы выявили значительное улучшение результатов. Учащиеся с высоким уровнем владения языком (Ульяна В., Артемий В., София Г.) продемонстрировали заметный прогресс в области грамматики. Большинство учащихся (Егор Б., Кирилл З., Варвара З., Валерия К., Христина К., Ксения К.), изначально имевшие низкий уровень, улучшили свои показатели до среднего, что особенно заметно в построении предложений и использовании глаголов to be, have/has.

Подводя итог вышесказанному, можно констатировать, что изучение проблемы использования специализированного программного обеспечения в обучении детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня грамматике английского языка позволило нам достичь следующих результатов.

Теоретическое рассмотрение проблемы позволило выявить типичные затруднения, которые испытывают обучающиеся младшего школьного возраста с ОНР III уровня. В частности, у обучающихся с ОНР часто наблюдаются затруднения в процессе анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Кроме этого, нами были выявлены специфические трудности при усвоении грамматики английского языка детьми данной категории, такие как, ошибки в согласовании времен, употреблении артиклей, которых нет в русском языке, проблемы в порядке слов и др.

Был проведен анализ речевого онтогенеза и возрастных нормативов усвоения грамматических норм родного языка у детей с условно

нормативным развитием и у обучающихся с ОНР III уровня. Результаты подтвердили наличие специфических трудностей у младших школьников, таких как ограниченный словарный запас, нарушения синтаксического строя речи и сложности в усвоении абстрактных грамматических категорий.

Выявлены ключевые трудности и условия усвоения грамматики английского языка детьми с ОНР III уровня. Установлено, что наибольшие сложности вызывают временные формы глаголов, использование артиклей и согласование слов в предложении, что связано с различиями в грамматических системах русского и английского языков.

Были изучены возможности применения специализированного программного обеспечения в обучении английскому языку. На основе анализа современных цифровых ресурсов определены их преимущества, включая мультисенсорное восприятие материала, интерактивность и возможность индивидуализации обучения.

Была разработана специализированная компьютерная программа «Поймай глаголы», которая учитывает речевые и неречевые особенности детей с ОНР III уровня и направлена на формирование грамматических навыков через игровые и наглядные методы.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы с контрольной и экспериментальной группами показал статистически значимую положительную динамику в усвоении грамматики английского языка у учащихся экспериментальной группы, что подтвердило гипотезу исследования.

Таким образом, в ходе теоретического анализа научной литературы и экспериментального исследования было доказано, что применение специализированного программного обеспечения, разработанного с учетом речевых особенностей младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня позволяет повысить уровень усвоения грамматики английского языка этими детьми в условиях общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Миронычева, Ю. С. Игровые упражнения в коррекции речевых нарушений у младших дошкольников с ОНР / Ю. С. Миронычева, А. С. Осипова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2021. – № 2. – С. 64–70.
2. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина. – Текст : непосредственный // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – Москва : МПСИ, 2003. – С. 95–112.
3. Детская логопсихология : учебник / О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Т. В. Захарова [и др.] ; под ред. О.А. Денисовой. – Москва : Владос, 2018. – 161 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429571> (дата обращения: 19.01.2025). – Текст : электронный.
4. Маньшина, А. В. Развитие речи младших школьников: ресурсы исследовательской деятельности / А.В. Маньшина, Е. Н. Захарова. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2013. – № 1. – С. 78–83.
5. Славинская, Е. А. Использование информационных технологий на уроках английского языка в начальной школе / Е. А. Славинская. – Текст : непосредственный // Образование в современной школе. – 2014. – № 12. – С. 21–22.
6. Дубаков, А. В. Анимационная сказка как средство обучения иностранному языку / А. В. Дубаков, В. А. Ренц. – Текст : электронный // Инноватика в современном образовании: от идеи до практики : материалы Всерос. науч.-практ.

конф., Чебоксары, 14 нояб. 2018 г. – Чебоксары, 2018. – URL: <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2018/11/Statya-Budakova-i-Rents.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).

7. Алексеев, И. А. Обучение младших школьников с общим недоразвитием речи англоязычной грамматике через информационные технологии / И. А. Алексеев, В. А. Колотова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(66). – С. 13–23. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82924864>. – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

REFERENCES

1. Mironycheva, Yu. S. and Osipova, A. S. (2021), 'Game exercises in the correction of speech disorders in younger preschoolers with OHP', *Speech therapist*, no. 2, pp. 64-70. (in Russian)
2. Garkusha, Yu. F. and Korzhevina, V. V. (2003), 'Features of communication of children with speech underdevelopment', *Child. Early detection of deviations in speech development and their overcoming*, Moscow: MPSI, pp. 95-112. (in Russian)
3. Denisova, O. A., Lekhanova, O. L., Zakharova, T. V. et al. (2018), *Child logopsychology: textbook*, Moscow: Vlados, 161 p., available at: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=429571> [Accessed 19.01.2025]. (in Russian)
4. Manshina, A. V. and Zakharova, E. N. (2013), 'Speech Development of Primary School Children: Resources for Research Activities', *Speech Therapist*, no. 1, pp. 78-83. (in Russian)
5. Slavinskaya, E. A. (2014), 'Use of Information Technologies in English Lessons in Primary School', *Education in the Modern School*, no. 12, pp. 21-22. (in Russian)
6. Dubakov, A. V. and V. A. Rents (2018), 'Animated fairy tale as a means of teaching a foreign language', *Innovations in modern education: from idea to practice: proceedings of the All-Russian scientific and practical conf.*, Cheboksary, November 14, 2018, available at: <https://emc21.ru/wp-content/uploads/2018/11/Statya-Budakova-i-Rents.pdf> [Accessed 15.03.2025]. (in Russian)
7. Alekseev, I. A. and Kolotova, V. A. (2025), 'Teaching English grammar to primary school students with general speech underdevelopment through information technology', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], no. 2 (66), pp. 13-23, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82924864>. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

И.А. Алексеев, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: filologshgpi@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0621-1741

А.А. Вебер, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, Курганская обл., г. Шадринск, e-mail: lina.veber.95@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3116-5767

В.А. Колотова, учитель иностранного языка МБОУ Средняя общеобразовательная школа №12, г. Урай, Россия, г. Шадринск, Россия, e-mail: rentz2011@yandex.ru, ORCID: 0009-0000-8157-904X

Е.С. Неустроева, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, Курганская обл., г. Шадринск, e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7205-6164

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.A. Alekseev, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Correctional Pedagogics and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: filologshgpi@mail.ru ORCID: 0000-0003-0621-1741

A.A. Weber, Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogics and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University. Speech therapist, Scientific Laboratory of Diagnostics and Correction of Psychoverbal Development of Children, Shadrinsk, Russia, e-mail: lina.veber.95@mail.ru ORCID: 0000-0003-3116-5767

V.A. Kolotova, English teacher, Secondary School No. 12, Uray, Russia, e-mail: rentz2011@yandex.ru ORCID: 0009-0000-8157-904X

E.S. Neustroeva, Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru ORCID: 0000-0002-7205-6164

**Виталий Михайлович Гордиевских,
Валерий Евгеньевич Павлов,
Максим Витальевич Подкоморный**
г. Шадринск

Содержательно-организационные аспекты применения VR-технологий в процессе подготовки будущих инженеров программистов к профессиональной деятельности

С каждым годом технологии виртуальной реальности все активнее применяются в таких отраслях как энергетика, транспорт, сельское хозяйство и т.д. В этих условиях приобретает особую значимость проблема разработки приложений виртуальной реальности для различных сфер жизнедеятельности, которая, в свою очередь, актуализирует проблему подготовки будущих инженеров-программистов к разработке VR-приложений в профессиональной деятельности. Подготовка инженеров-программистов к разработке VR-приложений существенно зависит от содержательных и организационных аспектов учебного процесса в вузе. Цель исследования: выявить перечень необходимых для изучения в период обучения в вузе технологий разработки приложений виртуальной реальности и спроецировать его на тематику дисциплин в рамках учебных планов для направлений подготовки 09.03.01 и 09.03.03, реализуемых в ШГПУ. Для достижения поставленной цели были использованы такие методы исследования, как: анализ научной литературы, синтез полученной информации (для формирования перечня технологий разработки VR-приложений), конкретизация (для выявления в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов технологических и тематических образовательных дефицитов). В результате проведенного исследования авторы определили перечень технологий VR, требующих изучения для дальнейшей успешной разработки программ виртуальной реальности инженерами-программистами в будущей профессиональной деятельности, сравнили с тематикой учебных дисциплин направлений 09.03.01 и 09.03.03 учебных планов ШГПУ и определили перечень технологических и тематических дефицитов.

Ключевые слова: инженер-программист, профессиональная подготовка, виртуальная реальность (VR), технологии виртуальной реальности, разработка VR-приложений

**Vitaliy Mikhailovich Gordievskikh,
Valeriy Evgenevich Pavlov,
Maksim Vitalevich Podkomornyi**
Shadrinsk

Substantive and organizational aspects of using VR technologies training future software engineers for professional activity

Nowadays virtual reality technologies are increasingly being used in industries such as energy, transport, agriculture, etc. Thus, the problem of developing virtual reality applications for various spheres of life becomes urgent. It actualizes the problem of training future software engineers to develop VR applications in their professional activities. The training of software engineers for the development of VR applications significantly depends on the substantive and organizational aspects of the educational process at the university. The purpose of the study is to identify the list of virtual reality software development technologies necessary for studying at the university and to project it onto the subject of disciplines within the curricula for training areas 03/9.01 and 03/9/03, implemented at Shadrinsk state pedagogical university. The authors have used the research methods: analysis of scientific literature, synthesis of the information received (to form a list of technologies for developing VR programs), specification (to identify technological and thematic educational deficits in the process of professional training of future software engineers). As a result of the study, the authors identified a list of VR technologies that need to be studied for further creation of virtual reality programs by software engineers in their future professional activities, compared them with the subjects of academic disciplines in the 09.03.01 and 09.03.03 curricula of Shadrinsk state pedagogical university and identified a list of technological and thematic deficits.

Keywords: software engineer, professional training, virtual reality (VR), virtual reality technologies, VR application development

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Подготовка будущих инженеров-программистов к применению технологий виртуальной реальности» (№16-322 от 29 мая 2025 г.)

Технологии виртуальной реальности применяются практически во всех сферах жизнедеятельности. Интерес к применению тренажеров виртуальной реальности обусловлен снижением вреда окружающей среде, улучшению безопасности труда, снижением вероятности

производственных травм и аварий. Интерес к применению VR-тренажеров встречается в работах А.В. Печенкина при подготовке инженеров к работе в горнодобывающей отрасли [14], А.А. Зунина в сельском хозяйстве при обучении устройству и эксплуатации сельскохозяйственной

техники [7], в нефтегазовой отрасли П.А. Макарова [11], в энергетике Ю.П. Юренкова [16].

О.И. Подулыбина отмечает потенциал применения систем виртуальной реальности в образовательной сфере за счет увеличения интерактивности и вовлеченности в профессиональную среду, визуализации объектов изучения, повышается уровень мотивации, персонализация обучения [15]. В рамках данной работы представлен успешный опыт применения VR-технологий в профориентационной деятельности для привлечения абитуриентов в ИТ сферу, возможность удаленного виртуального посещения различных объектов.

Разработанные авторами данного исследования тренажеры виртуальной реальности также успешно применяются в мероприятиях, проводимых в рамках профориентационной деятельности: день открытых дверей, наука 0+, экскурсии [18, 19] и т.п.

В последнее время начинают появляться отечественные VR-программы по отраслям. Так, для нефтегазовой отрасли, П.А. Макаров описывает разработку VR-тренажера по ремонту магистральных газопроводов [11]. В сфере энергетике, Ю.П. Юренков и А.А. Митяев описывают собственную программу для подготовки инженеров-электриков [16], однако большая часть публикаций сводится к эксплуатации VR-тренажеров зарубежного производства.

Д.Н. Гопанцов, А.О. Усачева, А.А. Букин в своей работе приходят к выводу о том, что технологии виртуальной реальности станут неотъемлемой частью подготовки инженеров будущего [3]. Разделяя эту точку зрения, отметим, чтобы технологии виртуальной реальности стали частью подготовки инженеров-программистов будущего, разработка VR-приложений должна стать частью процесса профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов к профессиональной деятельности.

Исследуя процесс подготовки будущих инженеров-программистов к применению систем виртуальной реальности в профессиональной деятельности, определили, что это последовательность специально-организованных, взаимосвязанных действий педагога и обучаемых, осуществляемых с целью формирования у будущих инженеров-программистов знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих продуктивную разработку и использование программ виртуальной реальности в профессиональной деятельности. Это дает основание рассматривать данный феномен, как специально спроектированный и последовательно осуществляемый педагогический процесс, целью которого выступает формирование готовности будущих инженеров-программистов к разработке и применению таких технологий в профессиональной деятельности [5, 8, 9]. Данный

процесс осуществляется в рамках системы профессиональной подготовки и выступает как ее неотъемлемая часть (подсистема), что определяет ее функциональные и структурные характеристики.

Определение подготовки будущих инженеров-программистов к применению систем виртуальной реальности в профессиональной деятельности как педагогического процесса, позволяет выделить в структуре данного феномена составляющие, соответствующие положениям современной теории педагогики и включающие целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты (Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин и др.).

Целевой компонент, определяет цель и задачи процесса подготовки будущих программистов к разработке и применению систем виртуальной реальности в профессиональной деятельности, реализует ориентационную функцию. *Содержательный компонент* раскрывает основные направления деятельности педагогов и обучаемых, обеспечивающей решение задач в сфере разработки и применения этих систем, и реализуется на основе общедидактических (научности, систематичности, последовательности, наглядности доступности) и специфических принципов (создание подобия реальных объектов средствами информационного моделирования, включенного обучения, рефакторинга). Данный компонент выполняет функцию конкретизации содержания деятельности педагога и обучаемых в области VR-технологий. *Организационно-деятельностный компонент* раскрывает различные способы, обеспечивающие успешность подготовки будущих инженеров-программистов к разработке применению систем виртуальной реальности в профессиональной деятельности и реализует конструктивную функцию, обуславливающую оптимальность сочетания способов педагогического взаимодействия. *Оценочно-результативный компонент* позволяет оперативно получать информацию о прогрессе данного педагогического процесса и своевременно вносить изменения в случае необходимости, осуществляя информативно-коррекционную функцию.

В рамках данного исследования, научный интерес вызывает содержательный компонент процесса подготовки будущих инженеров-программистов к применению VR-технологий в профессиональной деятельности.

Содержательный компонент раскрывает основные направления деятельности педагогов и обучаемых, обеспечивающей решение поставленных задач, соответствующих содержанию деятельности инженера-программиста.

Данный элемент подготовки реализуется на основе общедидактических (научности,

систематичности, последовательности, наглядности доступности) и специфических принципов (создание подобия реальных объектов средствами информационного моделирования, включенного обучения, рефакторинга).

Функцией этой составляющей части является конкретизация содержания взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых с опорой на теоретические основания построения образовательного процесса и возможностей его вариативности с учетом потребностей современной практики.

Процесс профессиональной подготовки специалистов к созданию и использованию технологий виртуальной реальности базируется на знаниях языков программирования, сред разработки, основными из которых, в настоящее время, являются Unity и Unreal Engine и т.п. Вместе с тем, разработка систем виртуальной реальности требует от будущего инженера-программиста знаний и умений применять в своей деятельности ряда специфических программных продуктов и библиотек: Blender (для 3D-моделирования, анимации и рендеринга), OpenXR (стандарт API для создания приложений, которые могут работать на разных VR и AR устройствах без необходимости написания специфического кода для каждой платформы), SteamVR SDK, Oculus SDK, Virtual Reality Toolkit [9].

Основываясь на данных исследованиях, конкретизируем содержательную часть данного процесса, выделим и структурируем технологии, относящиеся к разработке VR-программ.

VR-технологии в процессе подготовки разработчиков программного обеспечения могут выступать как средство повышения эффективности образовательного процесса, так и объект изучения. В рамках данной работы сосредоточимся на системах виртуальной реальности, как объекте изучения формирования готовности будущих инженеров-программистов к разработке проектов для различных аппаратных и программных платформ.

Основываясь на исследования [5, 8, 9] и опыт разработки VR-проектов, [18, 19] сформируем перечень технологий для создания программ следующими направлениями, представленными ниже.

Оборудование для VR-приложений

Разработка таких приложений невозможна без понимания особенностей работы оборудования, аппаратной части технологий VR: гарнитуры, контроллеры разных типов, система отслеживания движений.

VR-гарнитуры – это устройства, которые создают среду виртуальной реальности, используя 3D-дисплей вблизи глаз и отслеживание положения головы. Они могут быть предназначены для ПК (HTC Vive Pro), игровых консолей (Sony PlayStation VR) или работать автономно (Pico 4).

Контроллеры обеспечивают беспроводное взаимодействие с виртуальным пространством в приложениях. Они бывают разных типов:

1. Ручные контроллеры, которые пользователь держит в руках. Обычно у таких контроллеров есть кнопки и триггеры, обеспечивающие базовое взаимодействие с виртуальным миром. Могут быть в виде пистолетов, автоматов и т.п. Такие устройства позволяют пользователям максимально погрузиться в игровой процесс.

2. Контроллеры в виде перчаток. Такие контроллеры надеваются на руки пользователя и обеспечивают более полное погружение. Они оснащены датчиками, которые могут обнаруживать движения пальцев и рук пользователя.

3. Геймпад (от англ. gamepad) – компактное устройство управления, которое удерживается обеими руками и управляется большими пальцами.

Система отслеживания движений (трекинг) в таких гарнитурах позволяет преобразовать физические движения пользователя в цифровые данные для последующей программной обработки. Трекинг может быть реализован в виде внешней, внутренней или системы отслеживания всего тела:

1. Внешняя система (Outside-in) – камеры расположены вокруг пользователя. Требуется установка специальных маяков или камер в помещении, что обеспечивает высокую точность отслеживания, но ограничивает свободу перемещения пользователя.

2. Внутренняя система (Inside-out) – камеры встроены в саму гарнитуру. Такая система удобнее в эксплуатации, не требует дополнительного оборудования, но может быть менее точной.

3. Отслеживание всего тела (Full Body Tracking) – позволяет фиксировать положение частей тела (рук, ног, пояса, локтей) и передавать данные в систему для дальнейшей программной обработки. Применение трекинга всего тела позволяет точнее отражать его в виртуальном пространстве, а также обеспечивает более естественное взаимодействие с объектами в VR.

Программные платформы и языки программирования

Основа программной разработки виртуальной реальности платформы Unity или Unreal. Для работы на Unity требуется знание языка программирования C# (CSharp), для Unreal – C++. В обоих случаях предполагается умение писать объектно-ориентированный код: выделять абстракции, применять наследование там, где это оправдано, отдавать предпочтение композиции, когда нужен гибкий, расширяемый функционал. Разработчик должен свободно пользоваться паттернами MVC, Singleton, Observer, уметь выстраивать систему событий и работать с асинхронностью (корутины в Unity, задачи и future/promise-механизмы в C++). Такая архитектура упрощает поддержку VR приложения

и снижает риск роста количества ошибок по мере расширения проекта.

3D - графика и моделирование

Графические редакторы используются в программах виртуальной реальности для создания и редактирования визуальных элементов: персонажей, фонов и интерфейсов. Для работы с графикой в играх применяют как векторные, так и растровые редакторы. Выбор инструмента зависит от решаемых задач: если требуется создавать масштабируемые элементы интерфейса и логотипы, то выбирают векторный редактор, если работать с текстурами и фотографиями – растровый редактор. Для создания приложений виртуальной реальности требуются умения работать в 2D и 3D редакторах. 3D-моделирование применяется в разработке VR-приложений для создания моделей окружающей среды, персонажей, объектов и архитектурных элементов игрового мира. Существуют как бесплатные (Blender/SketchUp Free), так и платные (Autodesk 3ds Max/Cinema 4D от Maxon) программы для 3D-моделирования.

Для проектов виртуальной реальности зачастую визуальная часть создаётся в Blender – базовый инструмент для low-poly-моделирования, ретопологии и UV-развёртки. Для более сложных задач применяются Maya или 3ds Max, а высокодетализированные объекты создают в ZBrush.

Пользовательский опыт UX (User Experience) и взаимодействие человек-машина HCI (Human-Computer Interaction)

Технология VR предъявляет серьезные требования к комфорту пользователя такого приложения, например, все меню размещаются в world-space на дистанции примерно 1,2 м, элементы интерфейса делают крупнее, чем в играх для персонального компьютера, перемещение по сцене ограничивают безопасными скоростями или телепортом. Разработчик должен знать причины кибертошноты, уметь измерять ускорения головы и рук, пользоваться опросниками SSQ и проводить А/В-тесты, чтобы доказать, что новые решения действительно уменьшают нагрузку.

Сетевое взаимодействие

Сетевая коммуникация нескольких пользователей в одной виртуальной среде предусматривает: синхронизацию действий потребителей в реальном времени, обмен данными между пользователями, организацию пространств для взаимодействия.

Синхронизация действий участниками в реальном времени предполагает, что, если один пользователь бросает виртуальный мяч, то у всех остальных должна обновляться его траектория, вращение и эффекты столкновений в настоящем времени.

Обмен данными между пользователями предполагает отправку друг другу сообщений.

Организация пространств для взаимодействия включает разработку программных серверов и

комнат, где пользователи могут виртуально взаимодействовать.

Для реализации сетевой инфраструктуры в многопользовательских VR-приложениях используются различные архитектуры:

1. Клиент-серверная, где пользователи обмениваются данными с сервером, который координирует действия всех. Для реализации используются WebSockets, которые позволяют передавать данные между клиентом и сервером в режиме реального времени.

2. Peer-to-Peer (P2P), в которой каждый пользователь выполняет функции клиента и сервера одновременно.

3. Готовые SDK и сетевые библиотеки, например, Photon Pun 2 и Unity Netcode for GameObjects, которые поддерживают VR и сетевые возможности.

Итак, если программа предусматривает совместную работу нескольких пользователей, разработчик должен:

- понимать клиент-серверную архитектуру и адресацию, а также сетевое программирование;
- понимать, как правильно синхронизировать данные между игроками с помощью Network Variables и RPC-вызовов (ServerRpc и ClientRpc). В каких ситуациях использовать каждый механизм, как уменьшать объём передаваемых данных и контролировать частоту отправки сетевых сообщений, чтобы не перегружать сетевое соединение;
- реализовывать авторитет (authority) на нужной стороне, чтобы предотвратить нарушение правил;
- понимать и уметь реализовывать основы предсказаний (prediction) и компенсации задержек, особенно при синхронизации рук и коллизионно-критичных объектов.

Без этих знаний и умений аватары в сетевой многопользовательской системе виртуальной реальности будут фрагментированы, а взаимодействие объектов – расходиться по разным копиям игрового мира VR-приложения.

Оптимизация проекта виртуальной реальности

Оптимизация рендеринга VR-проекта требуется для обеспечения эффективной работы в реальном времени без задержек и сбоев.

Для оптимизации рендеринга в таких программах важно учитывать особенности оборудования, в частности: мощность и загруженность процессоров GPU и CPU, объем оперативной памяти, технические возможности гарнитур виртуальной реальности, которые могут значительно влиять на процесс рендеринга: более высокие разрешения дисплеев и более высокая частота обновления требуют более мощного оборудования.

При разработке VR-приложения каждому кадру на мобильном XR-шлеме отводится определенное количество микросекунд (примерно 11). Поэтому

разработчик должен уметь считывать метрики в Unity Profiler или Unreal Insights, применять batching, occlusion culling, fixed fovated rendering, выявлять «узкие места» через Render Doc или встроенный GPU-профайлер и совершенствовать (оптимизировать) программный код.

Пространственный звук

Разработчик таких приложений должен обладать компетенциями в области работы с пространственным звуком. Среда FMOD, Steam Audio или Wwise со встроенным spatializer позволяют добавлять HRTF-панораму, стереоэффект, ориентируясь на реальные размеры виртуального помещения. Точные аудио-подсказки сильно повышают чувство присутствия и помогают навигации без лишних визуальных индикаторов.

Процесс разработки, версионирование и непрерывная интеграция

Опыт разработки авторских программ показывает, что разработка больших программных приложений невозможна без применения систем версионирования программного кода, типа Git + Git-LFS или Plastic SCM, которые решают проблему больших бинарных файлов. CI (GitHub Actions, Azure Pipelines и др.) автоматически собирая проект позволяют тестировать новые изменения на реальном устройстве.

Разработка больших приложений виртуальной реальности эффективна при командной разработке. Часто при разработке данных программ применяют гибкие методологии. В частности, например, Agile-подход с двухнедельными спринтами и spike-прототипами помогает раньше выявлять UX-неудачи, а тест-день в конце спринта превращает «ощущения» в измеримые значения - время прохождения, процент отказов, показатели комфорта и т.д.

Таким образом, перечень технологий для успешной разработки систем виртуальной реальности представлен следующими группами: оборудование для VR-приложений, специальные программные среды разработки, языки программирования, 2D, 3D графика и моделирование, разработка удобных и безопасных программ с использованием виртуальной реальности, сетевые технологии, особенности оптимизации VR-приложений для аппаратной составляющей и пользователей, эффекты пространственного звучания, процесс разработки, версионирование и интеграция.

Анализируя процесс подготовки инженеров-программистов направления 09.03.01 Информатика и вычислительная техника, в частности, образовательную программу «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» ШГПУ 2023 года видим, что большая часть необходимых к освоению технологий находит отражение в рабочих программах различных дисциплин подготовки. Технологии виртуальной реальности

имеют много общих базовых основ, пересекающихся с разработкой программного обеспечения в целом (языки программирования, технологии разработки программного обеспечения и т.п.), однако есть в перечне выделенных технологий специфические, присущие только технологиям VR (аппаратный состав, специальные среды, вопросы оптимизации и удобства эксплуатации программного обеспечения и т.п.).

Вопросы эксплуатации оборудования для VR, мониторинг загруженности оборудования частично затрагиваются в рамках дисциплины «Архитектура компьютера и периферийные устройства», однако данная дисциплина в рамках учебного плана реализуется в последнем 8 семестре. Программные инструменты для оценки загруженности процессоров GPU и CPU, оперативной памяти, технические возможности VR-гарнитуры при оптимизации рендеринга VR-проекта к 8 семестру уже должны быть изучены.

Основа VR разработки программные платформы game engine: Unity, Unreal engine, Godot engine. В рамках дисциплин учебного плана не находим соответствующей тематики и данные технологии отнесем к специфическим, имеющим отношение только к системам виртуальной реальности.

Наиболее распространенные специальные программные платформы для VR-разработки Unity и Unreal Engine подразумевают владение разработчиком языков программирования C# (CSharp) и C++ соответственно. Понимание парадигмы объектно-ориентированного программирования (ООП) и ее реализации в Unity и Unreal Engine. Анализируя учебный план, находим дисциплины «Программирование» и «Производственный практикум». Изучение ООП предполагается в рамках дисциплины «Программирование» и языка программирования freepascal, что для изучения основ ООП вполне оправдано и достаточно для понимания и реализации VR проектов. В рабочей программе дисциплины «Производственный практикум» предполагается подробное изучение языка программирования C и C++, языки C# (CSharp) и C++ являются подобными, имея схожий синтаксис с языком C. Вместе с тем, в рамках этой же дисциплины, для успешной реализации сетевых взаимодействий программных систем предполагается изучение сокетов.

В целом предполагаемый объем изучения принципов ООП и языков программирования достаточен для успешной разработки многопользовательских VR-приложений.

В учебном плане предусмотрена дисциплина «3D моделирование», которая относится к обязательной части образовательной программы, входит в модуль «Информатика» и реализуется в 7 семестре. В рамках данной дисциплины планируется изучение 3D редакторов MagicaVoxel, Blender, Компас 2D и 3D. Изучение моделирования

в данных редакторах достаточно для успешной разработки моделей их импорта в Unity или Unreal.

Пользовательский опыт (UX) и взаимодействие человек-машина (HCI) тематически частично схожи с дисциплинами «Web-дизайн» или «Человеко-машинное взаимодействие», но в учебном плане подготовки инженера-программиста направлений 09.03.01 ШГПУ подобные дисциплины отсутствуют. В тоже время, изучая психологические аспекты применения технологий VR (В.В. Селиванов, Л.Н. Селиванова [20, 21], А.Ю. Уварова, Э.Г. Хозе, С.С. Бекназарова) и опыт разработки [5, 18, 19] требования к программам с использованием виртуальной реальности в области UX и HCI довольно высокие. От следования этим требованиям напрямую зависит удобство, комфорт и безопасность эксплуатации разрабатываемого приложения пользователем. Технологические особенности разработки VR-приложений, отвечающих требованиям области UX и HCI относятся к группе специфических, имеющих отношение только к системам виртуальной реальности.

Сравнивая тематику рабочих программ дисциплин, изучающих компьютерные сети и сетевое взаимодействие, в частности, «Монтаж и настройка локальных сетей», «Гетерогенные сети», «Производственный практикум», видим всесторонний охват вопросов сетевого администрирования и программирования. Однако частные вопросы разработки многопользовательских VR-приложений, специализированные сетевые библиотеки Photon Pun 2 и Unity Netcode for GameObjects и некоторые другие требуют внимания, но не входят в тематику дисциплин, изучающих сети и сетевое взаимодействие.

Вопросы оптимизации VR-проектов и их отладки отнесем к частным вопросам, имеющим отношение только к VR-оборудованию и программным проектам, разрабатываемым для этого оборудования.

При создании программ виртуальной реальности пространственный звук повышает чувство присутствия, большего погружения в виртуальный мир и помогает в навигации. Анализ учебного плана и рабочих программ дисциплин не выявил тематики, связанной с изучением пространственного звука, специального ПО для работы с ним, типа Steam Audio или Wwise. Таким образом, данную тематику следует отнести к частной, касающейся разработки VR-проектов.

Процесс разработки больших программных приложений невозможен без применения систем версионирования программного кода, без командной разработки, без применения гибкие методологии. Все эти вопросы всесторонне раскрываются в рамках дисциплины «Технологии разработки программного обеспечения».

Процесс разработки больших программных приложений невозможен без применения систем версионирования программного кода, командной разработки и применения гибких методологий. Все эти вопросы всесторонне раскрываются в рамках дисциплины «Технологии разработки программного обеспечения».

Итак, подводя итог анализа проблемы подготовки инженеров-программистов к разработке VR-приложений в будущей профессиональной деятельности, отметим следующее:

1. Обзор источников литературы последних пяти лет по тематике исследования проявляет опыт применения технологий виртуальной реальности в различных сферах жизнедеятельности на основе существующих программных разработок, также встречаются публикации, отражающие опыт разработки программ виртуальной реальности, при этом системных разработок по подготовке инженеров-программистов к разработке VR-приложений встречается крайне мало.

2. В процессе разработки однопользовательских и многопользовательских VR-проектов на Unity и UE, с последующим анализом был определен перечень необходимых для успешной разработки таких проектов технологий и тематик.

3. Все определенные для успешного создания программ виртуальной реальности технологии разделены на группы: оборудование для VR, языки программирования (CSharp / C++), программные платформы для разработки приложений виртуальной реальности (Unity / UE / Godot), сетевое взаимодействие, человеко-машинное взаимодействие (UX и HCI), 3D графика и моделирование, оптимизация VR приложений, пространственный звук и технологии разработки систем виртуальной реальности.

4. Анализируя учебный план и рабочие программы дисциплин направлений 09.03.01 и 09.03.03 ШГПУ, мы выявили, что 3D графика и моделирование, а также технологии разработки приложений с использованием виртуальной реальности, тематически в полной мере изучаются в рамках дисциплин «3D моделирование» и «Технологии разработки программного обеспечения» соответственно. По этим тематикам отсутствуют тематические и технологические дефициты в подготовке будущих инженеров программистов для успешной разработки VR приложений в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом остальные технологии разделяются на две группы: частично изучаемые в рамках дисциплин и отсутствующие, которые отнесем к дефицитам. К технологическим дефицитам относятся программные платформы для разработки таких программ (Unity / UE / Godot), человеко-машинное взаимодействие (UX и HCI), оптимизация VR приложений, пространственный звук. Языки программирования,

объектно-ориентированное программирование, при этом, значительная часть тематик по данным оборудованию VR и вопросы сетевого технологическим группам предусмотрена учебным взаимодействия имеют тематические дефициты, планом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесян, Е. А. Технологии VR и AR в корпоративном обучении и управлении проектами / Е. А. Аванесян, М. А. Игошева. – Текст : непосредственный // Наука и молодые учёные : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 08 янв. 2025 г. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 49–52.
2. Белодед, Н. И. Технологии программирования в области расширенной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR) / Н. И. Белодед, К. Г. Демиденко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы научных исследований: теоретические и практические аспекты : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч., Казань, 12 дек. 2023 г. – Уфа : ООО "Омега сайнс", 2023. – С. 64–66.
3. Гопанцов, Д. Н. Использование технологий дополненной и виртуальной реальности (AR и VR) для обучения инженеров: преимущества и перспективы / Д. Н. Гопанцов, А. О. Усачева, А. А. Букин. – Текст : непосредственный // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VIII Междунар. науч. конф. В 4 ч., Красноярск, 24–27 сент. 2024 г. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 121–125.
4. Гордиевских, В. М. Разработка и применение VR-приложений в процессе подготовки будущих инженеров программистов / В. М. Гордиевских, В. Н. Аскаров, М. В. Подкоморный. – Текст : электронный // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. – 2024. – № 4 (6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-primenenie-vr-prilozheniy-v-protsesse-podgotovki-buduschih-inzhenerov-programmistov>.
5. Гордиевских, В. М. Применение технологий виртуальной реальности в процессе профессиональной подготовки будущих инженеров-программистов / В. М. Гордиевских, Н. В. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2024. – Т. 16, № 4. – С. 93–102.
6. Доценко, Ю. В. Возможности VR-технологий в процессе подготовки инженеров путей сообщения / Ю. В. Доценко, А. В. Бауэр. – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. с использованием дистанц. технологий, Ярославль, 21 февр. 2023 г. – Ярославль : ООО "Цифровая типография", 2023. – С. 43–45.
7. Зунин, А. А. VR-программа для обучения инженеров устройству и эксплуатации сельскохозяйственной техники / А. А. Зунин. – Текст : непосредственный // Сборник трудов, приуроченных к 77-й всероссийской студенческой научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения Алексея Григорьевича Дояренко, Москва, 12–14 марта 2024 г. – Москва : Российский государственный аграрный университет, 2024. – С. 118–121.
8. Ипполитова, Н. В. Методологические основания профессиональной подготовки будущих инженеров – программистов с применением VR технологий / Н. В. Ипполитова, В. М. Гордиевских. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(62). – С. 106–110.
9. Ипполитова, Н. В. Сущность и структура процесса профессиональной подготовки будущего программиста / Н. В. Ипполитова, В. М. Гордиевских. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(63). – С. 193–199.
10. Константинова, Л. В. Использование VR-технологий для обучения операторов сложной лесной техники правилам безопасного труда / Л. В. Константинова. – Текст : непосредственный // 3D технологии в решении научно-практических задач : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф., Красноярск, 28 мая 2024 г. – Красноярск : Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, 2024. – С. 75–79.
11. Макаров, П. А. Обучение персонала нефтегазовой промышленности с помощью VR-тренажера для повышения эффективности ремонта магистральных трубопроводов / П. А. Макаров. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 116-18. – С. 97–100.
12. Морозов, А. А. Разработка VR-приложения для обучения сотрудников вагоноремонтного депо / А. А. Морозов, Д. В. Соловьев. – Текст : непосредственный // Программно-техническое обеспечение автоматизированных систем : материалы Всерос. молодеж. науч.-практ. конф., Барнаул, 20 нояб. 2024 г. – Барнаул : Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2024. – С. 71–76.
13. Осипов, В. С. Тестирование VR-приложения «Виртуальный мир профессий: «Инженер-нефтяник» / В. С. Осипов, Р. Э. Асланов. – Текст : непосредственный // Научно-технический вестник Поволжья. – 2024. – № 1. – С. 129–131.
14. Печенкина, А. В. Реализация потенциала VR/AR технологий в обучении горных инженеров / А. В. Печенкина, В. С. Осипов. – Текст : непосредственный // Шаг в будущее: искусственный интеллект и цифровая экономика : сб. науч. ст. VI Междунар. науч. форума. В 2 томах, Москва, 21 марта 2024 г. – Москва : Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2024. – С. 74–79.
15. Подулыбина, О. И. Перспективы применения технологий дополненной и виртуальной реальности в профориентационной деятельности вузов / О. И. Подулыбина. – Текст : непосредственный // Цифровые технологии: настоящее и будущее : сб. ст. по материалам III Национальной науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тольятти, 13 нояб. 2024 г. – Тольятти : Тольяттинская академия управления, 2024. – С. 120–127.
16. Применение VR-технологий в учебном процессе инженера-электрика: тренажер оперативных переключений на подстанции 110/10 кв / Ю. П. Юренков, А. А. Митяев, В. В. Разин, А. С. Антипкин. – Текст : непосредственный //

Интеллект : сб. ст. II Междунар. конкурса молодых учёных, Пенза, 15 апр. 2025 г. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 13–18.

17. Рыжкова, И. Е. Применение интерактивных технологий в современном обучении / И. Е. Рыжкова, А. Г. Ардасенов. – Текст : непосредственный // Информационные технологии и системы: управление, экономика, транспорт, право. – 2023. – № 4(48). – С. 87–92.

18. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2024665540 Российская Федерация. Знакомство с виртуальной реальностью : № 2024663176 : заявл. 11.06.2024 : опубл. 02.07.2024 / В. М. Гордиевских, В. Н. Аскаров, М. В. Подкоморный ; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет». – URL: <https://shspu.ru/struktura-universiteta/vc/programmnoe-obespechenie/>. – Текст : электронный.

19. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2024666724 Российская Федерация. PC Building VR / «Собери компьютер» : № 2024662896 : заявл. 07.06.2024 : опубл. 16.07.2024 / В. М. Гордиевских, В. Н. Аскаров, М. В. Подкоморный ; заявитель федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет». – URL: <https://shspu.ru/struktura-universiteta/vc/programmnoe-obespechenie/>. – Текст : электронный.

20. Селиванов, В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова. – Текст : электронный // ОТО. – 2014. – № 3. – <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-kakmetod-i-sredstvo-obucheniya> (дата обращения: 08.10.2024).

21. Селиванов, В. В. Психология виртуальной реальности / под ред. В. В. Селиванова. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2015. – 152 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avanesian, E. A. and Igosheva, M. A. (2025), 'VR and AR technologies in corporate training and project management', *Science and Young Scientists : collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*, Penza, 08 Jan. 2025, Penza : Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), pp. 49–52. (in Russian)
2. Beloded, N. I. and Demidenko, K. G. (2023), 'Programming technologies in the field of augmented reality (AR) and virtual reality (VR)', *Actual problems of scientific research: theoretical and practical aspects : collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*. At 2 a.m., Kazan, December 12, 2023, Ufa : Omega Sciences LLC., pp. 64–66. (in Russian)
3. Gopantsov, D. N., Usacheva, A. O. and Bukin, A. A. (2024), 'Using augmented and virtual reality (AR and VR) technologies for training engineers: advantages and prospects', *Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education : proceedings of the VIII International Scientific Conference*. At 4 a.m., Krasnoyarsk, September 24–27, 2024, Krasnoyarsk : Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev., pp. 121–125. (in Russian)
4. Gordievskikh, V. M., Askarov, V. N. And Podkomornyi, M. V. (2024), 'Development and application of VR applications in the process of training future software engineers', *Scientific Notes of Shadrinsk State Pedagogical University [online]*, no. 4 (6), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-primenenie-vr-prilozheniy-v-protsesse-podgotovki-buduschih-inzhenerov-programmistov>. (in Russian)
5. Gordievskikh, V. M. and Ippolitova, N. V. (2024), 'The use of virtual reality technologies in the professional training of future software engineers', *SUSU Bulletin. The series "Education. Pedagogical sciences"*, Vol. 16, no. 4, pp. 93–102. (in Russian)
6. Dotsenko, Iu. V. and Bauer, A. V. (2023), 'The possibilities of VR technologies in the process of training railway engineers', *Innovative processes in modern education: from idea to practice : proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. using Remote Technologies*, Yaroslavl, February 21, 2023, Yaroslavl : Digital Printing Company., pp. 43–45. (in Russian)
7. Zunin, A. A. (2024), 'VR program for training engineers in the design and operation of agricultural machinery', *Proceedings dedicated to the 77th All-Russian Student Scientific and Practical Conference*, Moscow, March 12–14, 2024, Moscow : Russian State Agrarian University., pp. 118–121. (in Russian)
8. Ippolitova, N. V. and Gordievskikh, V. M. (2024), 'Methodological foundations of professional training of future software engineers using VR technologies', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2(62), pp. 106–110. (in Russian)
9. Ippolitova, N. V. and Gordievskikh, V. M. (2024), 'The Essence and Structure of the future Programmer's Professional Training Process', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3(63), pp. 193–199. (in Russian)
10. Konstantinova, L. V. (2024), 'The use of VR technologies for training operators of complex forest equipment in safe work rules', *3D technologies in solving scientific and practical problems : collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference*, Krasnoyarsk, May 28, 2024, Krasnoyarsk : Siberian State University of Science and technology to them. Academician M.F. Reshetnev, pp. 75–79. (in Russian)
11. Makarov, P. A. (2024), 'Training of personnel in the oil and gas industry using a VR simulator to improve the efficiency of main pipeline repairs', *Trends in the development of science and education*, no. 116–18, pp. 97–100. (in Russian)
12. Morozov, A. A. and Solovyev, D. V. (2024), 'Development of a VR application for training employees of a car repair depot', *Software and hardware support for automated systems : materials by Vsros. Thank you. scientific and practical conference*, Barnaul, November 20, 2024, Barnaul : Altai State Technical University named after I.I. Polzunov, pp. 71–76. (in Russian)
13. Osipov, V. S. and Aslanov, R. E. (2024), 'Testing of the VR application "Virtual world of professions: Oil Engineer"', *Scientific and Technical Bulletin of the Volga Region*, no. 1, pp. 129–131. (in Russian)
14. Pechenkina, A. V. and Osipov, V. S. (2024), 'Realizing the potential of VR/AR technologies in the training of mining engineers', *A step into the future: artificial intelligence and the Digital economy : collection of scientific Articles VI*

International Scientific the forum. In 2 volumes, Moscow, March 21, 2024, Moscow : Plekhanov Russian University of Economics, pp. 74–79. (in Russian)

15. Podulybina, O. I. (2024), 'Prospects for the use of augmented and virtual reality technologies in the career guidance activities of universities', *Digital technologies: present and future* : collection of articles based on the materials of the III National Scientific and Practical Conference with International Moscow, Tolyatti, November 13, 2024, Tolyatti : Tolyatti Academy of Management, pp. 120–127. (in Russian)

16. Iurenkov, Iu. P., Mitiaev, A. A., Razin, V. V. et al. (2025), 'The use of VR technologies in the educational process of an electrical engineer: simulator of operational switching at a 110/10 kV substation', *Intellect* : collection of art. II International. Competition of Young Scientists, Penza, April 15, 2025 Penza : Science and Education, pp. 13–18. (in Russian)

17. Ryzhkova, I. E. and Ardasenov, A. G. (2023), 'The use of interactive technologies in modern education', *Information Technologies and systems: management, economics, transport, law*, no. 4(48), pp. 87–92. (in Russian)

18. Gordievskikh, V. M., Askarov, V. N. and Podkomornyi, M. V. (2024), *Certificate of state registration of the computer program No. 2024665540 Russian Federation. Introduction to virtual reality* : No. 2024663176 : application 11.06.2024 : published 02.07.2024, applicant Shadrinsk State Pedagogical University [online], available at: <https://shspu.ru/struktura-universiteta/vc/programmnoe-obespechenie/>. (in Russian)

19. Gordievskikh, V. M., Askarov, V. N. and Podkomornyi, M. V. (2024), *Certificate of state registration of the computer program No. 2024666724 Russian Federation. PC Building VR / "Assemble a computer"* : No. 2024662896 : application 07.06.2024 : published 16.07.2024, applicant Shadrinsk State Pedagogical University [online], available at: <https://shspu.ru/struktura-universiteta/vc/programmnoe-obespechenie/>. (in Russian)

20. Selivanov, V. V. and Selivanova, L. N. (2014), 'Virtual reality as a method and means of learning', *GRT* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-kakmetod-i-sredstvo-obucheniya> [Accessed 08.10.2024]. (in Russian)

21. Selivanov, V. V. (2015), *Psychology of Virtual Reality*, Smolensk : SmolGU Publishing House, 152 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.М. Гордиевских, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: v_gordiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8527-9818.

В.Е. Павлов, магистрант группы 231М, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: v.e.pavlov2@mail.ru, ORCID: 0009-0002-5413-3506.

М.В. Подкоморный, магистрант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: m.podkomorny@gmail.com, ORCID: 0009-0008-4000-0722.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.M. Gordievskikh, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Programming and Networking Technologies, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: v_gordiev@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8527-9818.

V.E. Pavlov, Master's Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: v.e.pavlov2@mail.ru, ORCID: 0009-0002-5413-3506.

M.V. Podkomorny, Master's Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: m.podkomorny@gmail.com, ORCID: 0009-0008-4000-0722.

УДК 378.147

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_28

Кирилл Игоревич Есешкин

г. Омск

Использование архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров (в области гуманитарных наук)

Статья теоретически обосновывает использование архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров по гуманитарным специальностям в условиях доминирования постнеклассического типа рациональности. Актуальность исследования обусловлена сложностями, с которыми сталкиваются обучающиеся при выполнении научно-исследовательских работ: недостаточной сформированностью исследовательских компетенций, трудностями в структурировании материала и работе с информацией. Цель исследования заключается в обосновании эффективности архитектурного подхода как методологического инструментария для организации учебно-исследовательской деятельности бакалавров. Автором осуществлена первая попытка применить архитектурный подход в учебно-исследовательской деятельности студентов. Результаты исследования получены при помощи анализа и синтеза научной литературы по проблеме, а также подтверждаются опытной работой. Апробация предложенного подхода осуществлялась на базе высших учебных заведений. Исследование проводилось среди студентов направлений «прикладная этика», «культурология» и «педагогическое образование». Материалы публикации представляют интерес для преподавателей высшей школы, организующих учебно-исследовательскую деятельность студентов, а также для обучающихся учреждений высшего образования.

Ключевые слова: архитектурный подход, методология, учебно-исследовательская работа, бакалавриат.

Kirill Igorevich Esheskin

Omsk

Using an architectural approach in bachelor's degree research (in the humanities)

This article provides a theoretical justification for the use of an architectural approach in the educational research work of bachelor's students in the humanities in the context of the dominance of post-non-classical rationality. The relevance of the study is determined by the difficulties students face when conducting research projects: insufficient development of research competencies, difficulties in structuring material, and working with information. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of the architectural approach as a methodological tool for organizing the educational research activities of bachelor's students. The author made the first attempt to apply an architectural approach in the educational and research activities of students. The results of the study are obtained through the analysis and synthesis of scientific literature on the topic and are also confirmed by empirical work. The proposed approach was tested at higher education institutions. The study was conducted among students majoring in applied ethics, cultural studies, and teacher education. The publication materials are of interest to higher education instructors organizing student educational and research activities, as well as to students at higher education institutions.

Keywords: architectural approach, methodology, academic research, undergraduate program.

Введение. В высшем образовании наблюдаются проблемы, связанные с учебно-исследовательской деятельностью обучающихся. Среди наиболее частых проблем выделяют: недостаточный уровень сформированности научно-исследовательской компетенции, что включает в себя неумение пользоваться методами исследования; трудности с построением логики исследования, выстраиванием взаимосвязи между частями работы; сложность объекта исследования; сложности с поиском и отбором информации в условиях большого объема данных в открытых источниках и отсутствием навыков нахождения релевантной литературы и работы с ней. Е.В. Кеммет пишет, что «наиболее часто встречающимися проблемами являются недостаток научно-исследовательских компетенций и опыта..., сложность обеспечения оригинальности исследовательской работы, сложности в организации и структурировании материала, сложности в нахождении и использовании источников» [7, С. 35]. Кроме того, для самой системы профессиональной подготовки в вузе актуальна проблема растущего числа имитации исследовательской деятельности. По данным коллективного исследования 2018 – 2022 гг. В.Ф. Габдулхакова, А.Ф. Зиннуровой, С.Н. Башиновой: «учащихся с имитационной исследовательской компетенцией стало больше, чем с реальной компетенцией» [1]. В данной работе мы постарались, в том числе, ответить на вопрос: позволит ли использование методологического подхода в учебно-исследовательской деятельности студента решить проблему имитационной исследовательской компетентности?

В исследовании мы делаем акцент на затруднениях в учебно-исследовательской деятельности студентов, связанных со сложностью объекта исследования, его многогранностью, неоднозначностью. Современная наука, которая прошла этапы классического, неклассического, постклассического и постнеклассического взглядов на исследование объектов, рассматривает последний в его динамике (поскольку исследуемые объекты меняются со временем, перемещаются в

пространстве), учитывая его контекст (подробно описывая, в каких условиях находится или находился объект, как влияет восприятие личности исследователя на его результаты). Академик В.С. Степин пишет, что в постнеклассической науке анализируются «процессы порождения нового научного знания с учетом социокультурных детерминант и особенностей саморазвития» [13, С.52] объекта исследования.

Для гуманитарных специальностей такая направленность определяется взглядом на современное общество как «сетевое». М. Кастельс рассматривает современное общество как «общество сетевых структур, характерным признаком которого является доминирование социальной морфологии над социальным действием» [6]. Авторы подчеркивают, что при таком взгляде на общество иерархические конструкты уже не отражают объективную реальность. Ю.Б. Дроботенко пишет: «если ранее культурное пространство выступало как сегментированное, радиальное, центристское, то теперь ведущими становятся недифференцированные структуры с принципиальным отсутствием иерархичности и линейной детерминированности процессов и явлений» [4, С.129]. Таким образом, в условиях доминирования постнеклассического типа рациональности необходимо рассматривать объект с позиции сетевого взаимодействия входящих в него элементов, не имеющих четкую иерархическую структуру, а обладающих равным значением, взаимосвязанных и взаимообусловленных. Отметим, что с такой точки зрения объект не является статичным конструктом; в частности, в гуманитарных науках объект исследования находится в постоянной динамике, что усложняет его рассмотрение.

На практике одним из вариантов решения проблем, связанных с трудностью изучаемых объектов и ростом имитационной учебно-исследовательской деятельности, является замена подготовки курсовых и дипломных работ проектной деятельностью, что в перспективе будет «приближать» высшее образование к подготовке в

среднем профессиональном образовании, традиционно ориентированном на овладение практических навыков, а не навыков исследовательской деятельности. На наш взгляд решение может находиться в плоскости применения методологии. При этом стоит отметить, что современная методология должна позволять исследовать объект с точки зрения постнеклассического типа рациональности. Задачей в учебно-исследовательской работе студента может стать фиксация состояний объекта в разные временные промежутки, моделирование состояния равновесия и фиксация условий состояния дисбаланса, когда нарушается согласованность между элементами.

Таким образом, мы можем выделить проблему нашего исследования: как организовать учебно-исследовательскую работу студентов в условиях доминирования постнеклассического типа рациональности? Исходя из этого, цель нашего исследования: обоснование использования архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров в условиях постнеклассического типа исследования объекта.

Новизна исследования заключается в комплексном решении проблемы организации учебно-исследовательской работы студентов-бакалавров через внедрение нового методологического подхода, позволяющего рассматривать объект исследования как самоорганизующуюся, открытую, развивающуюся систему.

Теоретическая значимость работы связана с развитием представлений об использовании архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе студентов в учреждениях высшего образования, анализом влияния применения архитектурного подхода на формирование исследовательской компетентности.

Практическая значимость работы представлена выделенными этапами реализации архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров, осуществляющих подготовку в области гуманитарных наук.

Методы: анализ и синтез научной литературы по использованию архитектурного подхода, опытно-экспериментальная работа. Мы ориентируемся на третий тип построения опытно-экспериментальной проверки теоретических данных, выделенных авторами работы «Современное диссертационное исследование в сфере образования: гуманитарные основания оценки качества»: «выращивание эксперимента», когда трудно зафиксировать четкие границы начала и завершения эксперимента, и динамика видна по изменениям, происходящим с субъектами экспериментальной деятельности в определенной образовательной среде» [9, С.136]. В рамках данной модели возможно проведение серии

«локальных экспериментов», которые позволят получить необходимые эмпирические данные и подтвердить или опровергнуть теоретические положения. В данной статье в качестве подтверждения теоретических положений приведены данные из «локального эксперимента», проведенного в 2024 — 2025 гг.

Под учебно-исследовательской деятельностью студентов в вузе мы вслед за Т.П. Егоровой понимаем «процесс совместной деятельности студентов и педагога, связанный с проведением учебного исследования, который предполагает наличие основных этапов (постановка проблемы, изучение литературы по проблеме, подбор методики исследования и практическое овладение ею, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы), характерных для исследования в научной сфере» [5, С.2568]. При этом отметим, что научный руководитель студента обладает уже сформированным уровнем исследовательской компетенции, должен на высоком профессиональном уровне использовать методы исследования, уметь применять разные методологические подходы в своих работах. Поэтому мы согласимся с мнением профессора А.Б. Панькина, что «именно педагог задает условия и формы исследовательской деятельности, из-за которых у студента формируется внутренняя мотивация». [11, С.48]. Апробация использования архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе студентов, о которой мы будем говорить ниже, доказывает данный тезис. Архитектурный подход как инструмент достижения целей учебной-исследовательской работы и способ организации этой работы позволил студентам осмысленно погрузиться в неё, целостно представить объект исследования и поэтапно осуществить запланированную деятельность. При этом успешная реализация учебно-исследовательских задач зависит не только от применения методологического подхода, но и от характера взаимодействия студента с педагогом. Однако в рамках нашей работы мы фокусируемся на иной проблеме — применения студентом инструментов, позволяющих полноценно изучить объект исследования. Мы исходим из того, что ясное понимание студентом своих действий в рамках учебно-исследовательской работы позволит реализовать не только научно-методологическую функции исследовательской компетенции, но и ценностно-ориентационную (ценность поиска научного знания), и личностно-развивающую (развитие понимания объективной реальности посредством изучения объекта исследования) [2].

Кратко обозначим, что термин «архитектура» вне области зодчества и искусства начал широко употребляться применительно описания бизнес-процессов в сфере промышленного производства, менеджмента, проектирования информационных

систем. Основное назначение построения методологии архитектуры сегодня видится в «системном управлении изменениями» [9, С.641] предприятия.

Работы таких ученых, как: Г. Саймон, Г. Земанек, Дж. Таунер позволили расширить понимание понятия «архитектура» относительно всех систем. Более подробно об этом пишет Ю.Б. Дроботенко в своей работе «Развитие идеи архитектурного подхода в педагогике в условиях информационного общества». Обращаясь непосредственно к понятию, автор говорит о том, что: «тенденция к расширению сферы архитектуры за рамки ее традиционной области не противоречит общепринятому и приведенному в словарях определению архитектуры. Термин «архитектура» имеет три разных толкования: он рассматривается как определенная дисциплина, определенный тип человеческой деятельности и определенный результат этой деятельности. Во всех трех толкованиях архитектура понимается не только как архитектура зданий» [4, С.133]. Идеи архитектурного подхода в исследованиях по педагогике применяли такие исследователи как: А.Ю. Уваров (ввел понятия открытая и закрытая учебная архитектура), Ю.Б. Дроботенко (применительно к построению самостоятельной работы студентов), Т.О. Соловьева (проектирование образовательного выбора), К.И. Есешкин (проектирование профессиональной подготовки студентов колледжа), Е.Ю. Навойчик (основа для проектирования личностного результата студента).

Предпосылки для развития архитектурного подхода также заложены в работах Г.П. Щедровицкого, который считал, что необходимо анализировать системы в их динамике, учитывая контекст социокультурной действительности, которые являются факторами, воздействующими на объект исследования. В своих работах Г.П. Щедровицкий приходит к следующим выводам: «системное движение в своем становлении и развитии должно учитывать всю современную социокультурную ситуацию и исходить из предельно широкого понимания возможностей и перспектив ее развития» [14, С.83].

Достижения авторов в развитии системного представления об объекте исследования обусловили выделения архитектурного подхода как основы методологии разработки именно сложных систем. Ю.Б. Дроботенко пишет, что «архитектурный подход базируется на целостном многоаспектном представлении о создаваемой системе и обеспечивает благодаря этому эффективные возможности ее развития, естественную интеграцию в среду функционирующей организации, интероперабельность со взаимосвязанными с ней системами и многие другие возможности. Он позволяет исследователю работать с системой открытых, пластичных, быстроразвивающихся и

находящихся во взаимосвязи друг с другом структур» [4, С. 135]. По мнению Е.Ю. Навойчик: «архитектурный подход позволяет создать более гибкую и открытую структуру в проектировании» [10, С.181] изучаемых систем. В её работе архитектурный подход позволяет расширить понимание личностного результата обучения студента и представить его «в качестве открытой системы с ценностным ядром, а также определить элементы, влияющие на деятельность системы и условия их эффективности» [10, С.181]. В работе Е.Ю. Навойчик мы видим рассмотрение объекта исследования в его динамике, что позволяет проектировать развитие и фиксировать изменения в способах достижения личностного результата обучения студента.

Таким образом, мы можем говорить о том, что архитектурный подход отвечает современному взгляду на рассмотрение объекта исследования, основанного на постнеклассической рациональности, учитывающего развитие объекта в пространстве и времени. Несмотря на то, что архитектурный подход нашел свое применение в рамках кандидатских и докторских диссертационных исследований, нам видится, что он обладает потенциалом для прикладного применения в учебно-исследовательской работе студентов на всех уровнях подготовки.

По нашему мнению, грамотное использование методологии позволяет «взрачивать» исследование, развивать его в логике его задумки, двигаться к подтверждению или опровержению гипотезы. Для понимания технологии применения архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров мы выделили логику нашей деятельности:

1. Определение объекта и предмета исследования.
2. Определение контекста (с учетом временных и пространственных характеристик) и составление архитектуры изучаемого объекта, выделение элементов и связей между элементами архитектуры системы.
3. Аргументация противоречия и выявление проблемы исследования, исходя из нестабильного состояния архитектуры.
4. Выдвижение гипотезы учебно-исследовательской работы. Гипотеза ориентируется на создание условий для содержательного соответствия между элементами архитектуры, что позволяет вернуть ей состояние равновесия.
5. Формулировка задач, ориентированных на создание условий для равновесия архитектуры;
6. Реализация задач и применение условий через выбранные методы исследования.
7. Обработка результатов, создание новой архитектуры объекта, позволяющее смоделировать равновесное состояние в выделенных контекстах.

Для более детального понимания логики применения архитектурного подхода в учебно-

исследовательской деятельности бакалавров-гуманитариев приведем примеры.

Апробация использования архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров осуществлялась в течение 2024-2025 гг. среди бакалавров по направлению подготовки «прикладная этика», «культурология» на базе ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» и «педагогическое образование» (профиль «музыкальное образование») на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». Всего в апробации приняло участие 10 студентов: по 2 студента специальности «прикладная этика»,

«культурология» и 6 студентов — «педагогическое образование». Студенты по направлению «педагогическое образование» применяли архитектурный подход в рамках учебно-исследовательской работы по дисциплине «компьютерные технологии в музыкальном образовании», остальные студенты в рамках подготовки выпускной квалификационной работы.

Представим несколько реализованных кейсов. На рисунке 1 вы можете видеть архитектуру системы, выделенную в рамках темы «Личность ученого в контексте развития нейросетей» студента, обучающегося по специальности «прикладная этика».



Рис. 1. Система взаимосвязи элементов, влияющих на формирование этоса ученого

Логика работы строилась на построении архитектуры формирования этоса ученого в контексте развития нейросетей, состоящего из трех взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Студент выделил:

- *нравственные качества* личности, формирующие этос ученого;
- *контексты* (этические проблемы, возникающие в наше время в условиях цифровизации и медиатизации);
- *условия формирования* этоса ученого (в новых контекстах деятельности ученого).

Проблема виделась в отсутствии учета современных этических проблем при подготовке кадров высшей квалификации, что приводило к отсутствию формирования этоса ученого. Задачей работы было смоделировать условия формирования этоса ученого в условиях выделенных этических проблем современности. В содержании работы можно увидеть две модели, первая модель — идеальный образ, когда все три элемента гармонизированы между собой, создают состояние равновесия. На основе этого был произведен анализ этических проблем, которые были порождены такими феноменами, как цифровизация и медиатизация, выделено несоответствие между имеющимся контекстом и условиями формирования нравственных качеств, которые не изменились. В данной работе нравственные качества стали «постоянной», два других элемента явились переменной. Построение же архитектуры системы позволило студенту

лучше понять логику исследования, выстроить четкие связи между элементами и описать их зависимость, рассмотреть объект в его развитии, смоделировать условия, при которых сама архитектура объекта вернется в равновесное состояние. Это позволило не только теоретически рассмотреть объект исследования, но и предложить на основе выделенной проблемы практические рекомендации по формированию нравственных качеств в новых условиях.

Отметим также основание, на котором студент выделил основные элементы представленной архитектуры. В данной работе, помимо архитектурного подхода, был использован метод универсального концептуализатора — это аналитический инструмент, предназначенный для систематизации сложных концепций и анализа их взаимодействий. Под концептуализацией автор метода В.И. Разумов понимает: «способ реконструкции объекта исследования в формах композиции знаний, имеющих определенную архитектуру» [12, С.400]. Автором даётся три триады выделения категорий в изучаемом объекте. Студент в своей работе сделал акцент на выделении триады смыслов, отражающих:

- *сущность* (нравственные качества личности);
- *взаимодействие* (условия формирования нравственных качеств личности ученого);
- *состояние* (контекст, факторы, оказывающие влияние на формирование нравственных качеств личности ученого).

В целом можно отметить, что архитектурный подход органично сочетается с категориальной методологией. В изложенном примере учебно-исследовательской деятельности студента метод универсального концептуализатора явился основанием для выделения элементов архитектуры этоса ученого.

В другом примере по теме «Этика интернет-маркетинга (на примере сетей быстрого питания)» студент выделяет следующие три составляющие архитектуры продвижения сетей быстрого питания:

- нормы морали;
- содержание деятельности (само продвижение);
- социокультурные контексты.

Благодаря построению архитектуры студенту удалось по-иному посмотреть на интерпретацию норм морали. К примеру, оказалось, что в современном контексте отношения к здоровью выделяется не только физическое, но и ментальное здоровье. В рамках последнего запрет фастфуда и отказ от любимых блюд может негативно сказаться на эмоциональном состоянии человека и привести к проблемам со здоровьем. В целом можно сказать, что данная архитектура помогла студенту рассмотреть предмет исследования под разным углом, обозначив проблемы и выявив дилеммы.

Также приведем пример из работы по направлению «культурология», тема «Символические образы в ролевых видеоиграх жанра фэнтези». Студент пишет: «Так, символические образы влияют на интерпретацию культурных кодов, в то же время символический дизайн видеоигр формируется на основе культурных кодов разных народов, что создает реальности, которые невозможно себе представить, такая реальность может «пересобираться» сколько угодно, добавляя абсолютно любые существующие представления о явлениях и трансформируя их.

Студент в рамках работы построил следующую архитектуру символических образов в ролевых играх жанра фэнтези, которая состояла из трех взаимосвязанных и взаимозависимых элементов:

- *контекста*, который рассматривается с позиции времени и пространства. В работе сделан акцент на цифровом пространстве культуры, испытывающем на себе влияние постмодернистских идей;
- *культурных кодов*, которые рассматривались как бессознательный смысл той или иной вещи или явления, будь то машина, еда, отношения, даже страна в контексте культуры, в которой мы воспитаны. Интерпретация культурных кодов и их трансформация также связаны с временем и пространством;
- *символических образов*, которые представляются как продукт символической

активности субъекта как проекции психологического «визуального образа».

Работа студента коррелирует с идеями Эвен-Зоара, который мыслит культуру как пространство множества сосуществующих иерархий. Автор представляет культуру не как прямую линию, а, скорее как сеть, где взаимодействуют различные культурные потоки — они могут конфликтовать, взаимно адаптироваться или сменять друг друга в зависимости от контекста. [15]. Возвращаясь к вышесказанному, можно сказать, что архитектурный подход в данном случае позволил осуществить исследование объекта в русле постнеклассического типа рациональности.

Апробация защиты учебно-исследовательских работ на базе кафедры теологии, философии и культурологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского прошла успешно, экзаменационная аттестационная комиссия отметила глубокое понимание тем исследования студентами, четкую и логичную структуру и содержание работ, высокий уровень сформированности исследовательской компетентности студентов. Комиссия констатировала, что представленные работы превосходят требования к выпускной квалификационной работе бакалавра. Это обусловлено наличием не только практической и теоретической значимости, но и научной новизны. Новизна достигнута за счёт новых подходов к рассмотрению объекта исследования, который предстаёт как динамично развивающаяся самоорганизованная система, подверженная влиянию внешних и внутренних факторов.

Результатом апробации учебно-исследовательской деятельности по направлению «педагогическое образование» в рамках дисциплины «компьютерные технологии в музыкальном образовании» стала организация круглого стола. В рамках дисциплины студентам не предлагалось создать архитектуру изучаемого объекта, необходимо было осуществить анализ современных контекстов и предложить изменение элементов архитектуры по уже имеющейся архитектуре системы профессиональной подготовки студентов, которая включает в себя «контекст, содержание и взаимодействие» [3, С. 156]. По итогам работы студенты отметили изменение представлений об изучении объектов исследования, говоря о том, что объект стал сложнее, сложилось понимание его исследования с точки зрения изменений во времени и пространстве, и фиксации этих изменений, что отличает привычное восприятие изучаемых явлений, основанных на классическом типе рациональности.

Одной из причин, почему данный подход актуально использовать в учебно-исследовательской работе студентов, заключается в том, что на его основе можно многогранно изучать объект исследования. При таком подходе

работа студента — это не готовый продукт описания объекта исследования, это лишь фиксация определенного его состояния и выявление условий этого состояния. Таким образом, объект можно изучать с позиции временных изменений создавать «трафареты» с описанием условий и создания архитектуры, сообразно этим условиям. Кроме того, пространственная характеристика объекта исследования — например, иной подход к организации профессиональной подготовки в разных странах — задаёт дополнительный вектор содержательного наполнения элементов его архитектуры. Сбор данных о содержании этих элементов в состоянии равновесия позволит в перспективе определить условия достижения их содержательного соответствия. С точки зрения реализации учебно-исследовательской деятельности студентов, архитектурный подход позволит создавать учебные лаборатории по изучаемому объекту, проводить научные мероприятия, объединенные общим методологическим инструментарием рассмотрения объекта исследования.

Кроме того, мы можем отметить влияние архитектурного подхода на сформированность исследовательской компетентности студента. Проведенный анализ на основе классификации свойств исследовательской компетентности студента, выделенных А.А. Губайдуллиным [2, С.8] позволил определить следующее:

- на уровне *системного* свойства: архитектурный подход позволил студенту построить теоретическую модель архитектуры изучаемого объекта, которая дала возможность определить практические шаги по решению выделенных проблем для создания условий при которых архитектура вернется к равновесному состоянию;

- на уровне *превентивного* свойства: студенты смогли провести анализ факторов, оказывающих влияние на архитектуру изучаемого объекта, зависимость от времени и пространства. Это позволяло определять проблему и адекватно оценивать её;

- на уровне *инновативного* свойства: построение архитектуры изучаемого объекта позволило студентам выйти за рамки классического рассмотрения объекта исследования, позволило рассмотреть его с позиции взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, содержательно развивающихся во времени и пространстве;

- на уровне *прогностического* свойства: в ходе работы студенты смоделировали условия, при которых архитектура изучаемого объекта способна перейти из состояния дисбаланса в равновесное состояние.

- на уровне *ментального* свойства: архитектурный подход позволил студентам создавать «свежие» ментальные модели,

осуществить рефрейминг («сдвиг в представлении о том, чем является объект сейчас и чего может достичь» [2, С.8]);

- на уровне свойств *полифункциональности, универсальности и надпредметности*: архитектурный подход позволил студентам применять результаты исследования в различных ситуациях (на основе этого строилось содержание второй главы работ);

- на уровне свойства *многомерности*: архитектурный подход позволяет оценить аналитические, критические умения студентов, а также дал возможность студентам объективно рассматривать изучаемые явления с позиции «здравого смысла».

Заключение. В ходе исследования мы выявили, что архитектурный подход является эффективным методологическим инструментарием для организации учебно-исследовательской деятельности при подготовке бакалавров на этапе доминирующего постнеклассического типа рациональности. Архитектурный подход как методологическая основа учебно-исследовательской работы обладает рядом преимуществ:

- позволяет определять проблему исследования через выявление «проблемных зон» архитектуры объекта в контексте влияния факторов, разрушающих равновесное состояние;

- даёт возможность целостно представить объект исследования во взаимосвязи и взаимообусловленности элементов его архитектуры;

- рассматривает объект исследования как открытую самоорганизующуюся систему в ее динамике;

- позволяет смоделировать развитие архитектуры объекта, приводящее к равновесному состоянию в соответствии с выявленными на начальном этапе факторами;

В результате удалось выстроить четкую логику исследования, точно подбирать методы исследования, осуществлять организацию и планирование учебно-исследовательской деятельности студента на высоком квалификационном уровне. Применение архитектурного подхода помогло сформировать реальную, а не имитационную исследовательскую компетентность.

Исследование показало, что архитектурный подход обладает свойством пластичности и открытости, что позволило интегрировать метод концептуализации, разработанного в рамках категориальной методологии, также ориентированной на осуществление эффективной учебно-исследовательской и исследовательской деятельности в условиях высокой степени роста информационных потоков и усложнившегося взгляда на объект исследования, обладающего «сетевым» способом взаимодействия, входящих в него элементов.

Апробация использования архитектурного подхода в учебно-исследовательской работе бакалавров также определила перспективы дальнейшего исследования, которые заключаются: в изучении границ применения архитектурного подхода в гуманитарных исследованиях, возможностей применения архитектурного подхода в исторических исследованиях в разных областях знания; изучении интегративного свойства архитектурного подхода (интеграция методологических подходов); построении архитектуры системы более сложного порядка, позволяющей осуществить междисциплинарные исследования. Последнее является идеей осуществления доступного применения архитектурного подхода в учебно-исследовательской деятельности бакалавров, создание архитектуры

образовательного процесса сложного порядка в перспективе позволит выявлять проблемные зоны практики при анализе современных контекстов, что может стать основой для выделения исследовательских проблем и формулировки тем исследования. В дальнейшей планируется расширять количество участников опытно-экспериментальной работы по апробации архитектурного подхода в учебно-исследовательской деятельности, включать в апробацию студентов магистратуры.

Таким образом, архитектурный подход представляет собой эффективный инструмент организации учебно-исследовательской деятельности в современном высшем образовании, позволяющий успешно решать задачи подготовки бакалавров в условиях постнеклассической парадигмы научного познания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Габдулхаков, В. Ф. Проблемные зоны развития исследовательской деятельности студентов / В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова, С. Н. Башинова – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 42. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31755>. – Дата публикации: 04.06.2022.
2. Губайдуллин, А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. : 13.00.01 / Губайдуллин Артур Альбертович ; Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Казань, 2011. – 23 с. – Текст : непосредственный.
3. Дроботенко, Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Дроботенко Юлия Борисовна ; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2016. – 519 с. – Текст : непосредственный.
4. Дроботенко, Ю. Б. Развитие идеи архитектурного подхода в педагогике в условиях информационного общества / Ю. Б. Дроботенко – Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2011. – № 10. – С. 128–137.
5. Егорова, Т. П. Формирование готовности к учебно-исследовательской деятельности студентов в условиях виртуальной исследовательской среды / Т. П. Егорова. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-13. – С. 2967–2972.
6. Кастельс, М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс. – Текст : непосредственный // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология / под ред. В. Л. Иноземцева. – Москва, 1999. – С. 494–495.
7. Кеммет, Е. В. Анализ проблем в процессе научно-исследовательской работы студентов в российских вузах / Е. В. Кеммет. – Текст : непосредственный // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий : материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 18–19 апр. 2024 г. – Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2024. – С. 35–36.
8. Лаптев, В. В. Современное диссертационное исследование в сфере образования: гуманитарные основания оценки качества : науч.-метод. материалы для руководителей и науч.-пед. работников высш. учеб. заведений / В. В. Лаптев, С. А. Писарева. – Санкт-Петербург : Книжный Дом, 2008. – 221 с. – Текст : непосредственный.
9. Методологические подходы к построению архитектуры предприятия / К. А. Колосков, О. П. Шепелева, С. М. Кашин, С. И. Адлер. – Текст : непосредственный // Экономические науки. – 2025. – № 246. – С. 640–643.
10. Навойчик, Е. Ю. Архитектурный подход к проектированию личностного результата образования / Е. Ю. Навойчик. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 3(40). – С. 180–184.
11. Панькин, А. Б. Организация исследовательской деятельности студентов в период их профессиональной подготовки / А. Б. Панькин, Е. С. Хвостикова. – Текст : непосредственный // Вестник Калмыцкого университета. – 2013. – № 2(18). – С. 46–53.
12. Разумов, В. И. Категориальная методология в формировании аппарата концептуализации / В. И. Разумов. – Текст : непосредственный // Вестник Карагандинского университета. Серия: История. Философия. – 2024. – Т. 115, № 3. – С. 399–408.
13. Степин, В. С. Постнеклассика: философия, наука, культура : коллект. монография / В. С. Степин, Л. П. Киященко, В. И. Аршинов [и др.]. – Санкт-Петербург : Мирь, 2009. – 672 с. – Текст : непосредственный.
14. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с. – Текст : непосредственный.
15. Even-Zohar, I. Aspects of the Hebrew-Yiddish Polysystem: A Case of a Multilingual Polysystem / Itamar Even Zohar. – Tel Aviv: Tel Aviv University, 1979. – 128 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Gabdulhakov, V. F. (2022), 'Problem areas of development of students' research activities', *Modern problems of science and education* [online], no. 3, P. 42., available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31755>. Accessed [30.11.2025]. (in Russian)
2. Gubaydullin, A. A. (2011), *Formation of students' research competence in the context of project-based learning*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Kazan, Russian Federation.
3. Drobotenko, Yu. B. (2016), *Changes in the Professional Training of Students of a Pedagogical University in the Context of the Modernization of Pedagogical Education in the Russian Federation*. D. Sc. Thesis (Pedagogy), Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.
4. Drobotenko, Yu. B. (2011), 'Development of the Idea of an Architectural Approach in Pedagogy in the Context of the Information Society', *Scientific Problems of Humanitarian Research*, no. 10, pp. 128–137. (in Russian)
5. Egorova, T. P. (2013), 'Formation of Students' Readiness for Educational and Research Activities in the Context of a Virtual Research Environment', *Fundamental Research*, no. 10-13, pp. 2967–2972. (in Russian)
6. Castells, M. (1999), 'Formation of a Society of Network Structures', *New Post-Industrial Wave in the West: anthology* / edited by V. L. Inozemtsev, Moscow, pp. 494–495. (in Russian)
7. Kemmet, E. V. (2024), 'Analysis of Problems in the Process of Students' Research Work in Russian Universities', *Strategies for the Development of Social Communities, Institutions and Territories: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference* (Ekaterinburg, April 18-19, 2024), Ekaterinburg: Ural University Publishing House, pp. 35–36. (in Russian)
8. Laptev, V. V. (2008), *Modern Dissertation Research in the Field of Education: Humanitarian Foundations for Quality Assessment*, Saint Petersburg: Knizhny Dom, 221 p. (in Russian)
9. Koloskov, K. A., Shepeleva, O. P., Kashin, S. M. and Adler, S. I. (2025), 'Methodological approaches to building enterprise architecture', *Economic sciences*, no. 246, pp. 640–643. (in Russian)
10. Navoichik, E. Yu. (2023), 'Architectural approach to designing personal educational outcomes', *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research*, no. 3(40), pp. 180–184. (in Russian)
11. Pankin, A. B. (2013), 'Organization of Students' Research Activities During Their Professional Training', *Bulletin of Kalmyk University*, no 2 (18), pp. 46–53. (in Russian)
12. Razumov, V. I. (2024), 'Categorical Methodology in the Formation of a Conceptualization Apparatus', *Bulletin of Karaganda University. Series: History. Philosophy*, vol. 115, no. 3, pp. 399–408. (in Russian)
13. Stepin, V. S. (2009), *Post-non-classics: philosophy, science, culture*, St. Petersburg: Mir Publishing House, 672 p. (in Russian)
14. Shchedrovitsky, G. P. (1995), *Selected Works*, Moscow: Shkola Kulturnoj Politiki, 800 p. (in Russian)
15. Even-Zohar, I. (1979), *Aspects of the Hebrew-Yiddish Polysystem: A Case of a Multilingual Polysystem*, Tel Aviv: Tel Aviv University, 128 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

К.И. Есешкин, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: kirilleseshkin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-9721.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

K. I. Eseshkin, Ph.D. in Pedagogy Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: kirilleseshkin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8539-9721.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_36

Дмитрий Константинович Ефимов
г. Шадринск

Использование аутентичных неадаптированных аудио и видео материалов (подкастов, дебатов, интервью) в обучении английскому языку на старших курсах

Цель статьи осветить проблематику использования аутентичного аудио и видео материала в обучении английскому языку на старших курсах, осуществить обзор существующих исследований, затрагивающих данную тему, рассмотреть наиболее результативные методы работы с подобным материалом на занятиях по иностранному языку, отметить важность поэтапной работы при введении подобного контента, эффективность его использования. Отдельно рассматривается необходимость систематизации материалов в изучаемых темах, с необходимостью автоматизации доступа к ним, способы, позволяющие это реализовать. Непосредственно в отношении методической организации работы студентов с иностранным языком как во время занятий, так и самостоятельно, немаловажную роль играет разделение этой деятельности, для чего предусматривается разбивку на основные этапы. Использование аутентичных материалов, по мнению автора, позволяет студентам глубже погрузиться в изучаемый язык, эффективнее заучивать новую лексику, отрабатывать интонационные навыки. В заключение сделаны выводы о том, что использование аутентичных аудио и видео материалов в обучении студентов английскому языку, представляет из себя один из эффективных методических компонентов, способствующих формированию будущих специалистов, поскольку практическое владение английским языком в настоящее время является необходимым условием не только для будущих учителей английского языка, но и для студентов других специальностей.

Ключевые слова: аутентичный видеоматериал, методы обучения иностранным языкам, английский язык, коммуникативные умения, методология, лексические и фонетические навыки.

Dmitry Konstantinovich Efimov
Shadrinsk

Using Authentic Audio and Video Materials (Podcasts, Debates, Interviews) in Teaching English in Senior Years

The aim of this article is to highlight the challenges of using authentic audio and video materials in teaching English at the advanced levels, to review existing research related to this topic, to explore the most effective methods for working with such materials in foreign language classes, and to emphasize the importance of a phased approach when introducing this type of content and its effective use. The necessity of systematizing materials within the studied topics is also discussed, along with the need for automating access to these resources and the methods to achieve this. In terms of the methodological organization of students' work with a foreign language, both during class and independently, the division of this activity into main stages plays a significant role. According to the author, the use of authentic materials allows students to immerse themselves more deeply in the language being studied, to learn new vocabulary more effectively, and to practice intonation skills. In conclusion, it is asserted that the use of authentic audio and video materials in teaching students English constitutes one of the effective methodological components that contribute to the development of future specialists, as practical proficiency in English is now a necessary requirement not only for future English teachers but also for students in other fields.

Keywords: authentic video material, methods of teaching foreign languages, English language, communication skills, methodology, lexical and phonetic skills.

Введение. На рынке образовательных услуг существует большое количество учебных пособий, дидактических разработок, материалов, специально адаптированных для обучения по темам, изучаемым на старших курсах, однако сформированные навыки чтения и прослушивания неадаптированных материалов, анализа, перевода англоязычных текстов, а также высокий уровень обученности в целом возможно сформировать только при использовании аутентичных аудио и видео материалов.

В настоящее время, существует повышенный интерес к использованию аутентичного неадаптированного аудиовизуального материала, вместе с тем, наблюдается недостаточное количество разработанных методов работы с ним в процессе преподавания иностранному языку. Целью нашего исследования в рамках данной статьи выступает обзор методов работы с подобным материалом. Достижение указанной цели предполагается путем решения следующих задач:

- 1) Осуществить обзор существующих исследований, затрагивающих данную проблематику;
- 2) Рассмотреть наиболее результативные методы работы с подобным материалом на занятиях по иностранному языку.

Научная новизна нашего исследования заключается в выявлении результативных методов работы с аутентичным неадаптированным аудиовизуальным материалом на занятиях по иностранному языку.

Теоретическая значимость заключается в обосновании методов работы с подобным материалом на занятиях по иностранному языку. Практическая значимость состоит в возможности использования данных методов на занятиях по иностранному языку.

Исследовательская часть. Методологической основой исследования выступили работы по обучению иностранному языку (И.Е. Брыксина,

О.В. Ситосанова). В аспекте проблематики нашего исследования, также привлекают внимание работы П.С. Свидерской, которая причисляет использование видеоматериалов при обучении английскому языку к числу информационно-коммуникационных технологий, которые эффективно помогают в изучении языка, так как ускоряют процесс обучения и повышают интерес студентов. Использование видео в качестве учебного материала способствует улучшению навыков аудирования и коммуникации. По ее мнению, видеоролики также могут использоваться для отработки фонетического, лексического и грамматического материала [11].

Широкое распространение современных информационных технологий фундаментально изменило традиционные представления о возможностях развития человеческого интеллекта и привело к разработке принципиально новых способов организации его образовательно-познавательной сферы, в том числе и обучения иностранным языкам.

Большое количество исследований затрагивает не только конкретное применение аудио и видео контента как средства создания иноязычной атмосферы на уроках иностранного языка, но также непосредственно как способ создания необходимого стимула, повышения мотивации к учению [5, 8, 9, 13].

Как справедливо отмечает А.А. Глоткина, в связи с развитием новых технологий, использование аутентичных видеоматериалов становится одним из самых эффективных современных методов обучения иностранным языкам в технических вузах. Очень важно разработать и внедрить оптимальные упражнения как лингвистического, так и содержательного характера для формирования и развития этих компетенций. Такой подход не только поможет студентам развить свои навыки, но и сделает учебный процесс более интересным и эффективным [4].

На наш взгляд, новые методы обучения, позволяют не только расширить возможности при обучении студентов по имеющимся материалам, но и повысить эффективность обучения, развить мотивацию студентов. Использование аутентичных материалов относится к одному из новых методов обучения студентов иностранному языку. При использовании данного метода, происходит внедрение в учебный процесс реальных материалов, таких как статьи из газет и журналов, видеоролики, аудио и видео подкасты и фильмы. Как утверждают авторы одной из обзореваемых нами методик, занятия, проводимые с использованием с неадаптированного контента, во-первых, позволяет студентам познакомиться с реальным языком, используемым носителями, а также способствует совершенствованию навыков понимания речи в процессе аудирования и, собственно чтения [2]. Вместо учебников и адаптированных текстов, на занятиях по английскому языку, лексикологии и другим смежным дисциплинам, студентам, после небольшого вводного этапа, предлагаются неадаптированные аудио и видео материалы по изучаемым темам [1].

Эта мысль также получила свое развитие в работах Е.Ю. Гомилевой, Т.П. Каширской и Е.А. Рябова, которые указывают, что для студентов вузов немаловажную значимость имеет аудио и видео контент, содержащий конкретную тематическую направленность и обладающий необходимой терминологией [6].

Разработка и использование новых учебных технологий для целей лингводидактики, а также их методическая их поддержка должны основываться на четком разделении двух принципиально различных задач, которые решаются в процессе изучения иностранного языка: приобретение определенного объема теоретической информации о языке и овладение практическими навыками в различных видах речевой деятельности (коммуникативные навыки). В практике преподавания и изучения иностранного языка как специальности обе задачи являются актуальными, поскольку цели эффективного изучения иностранного языка не особо изменяются с течением времени, пути их достижения не остаются неизменными. Прогресс технологический, неизбежно затрагивает и традиционные гуманитарные дисциплины. Учебники, даже самые лучшие, которые традиционно издаются и соответствуют программным требованиям и тематике, изучаемой на старших курсах, подвержены быстрому устареванию. Это может касаться как самого материала, разбираемого в них, так и затрагиваемых тем, методических рекомендаций. Часто традиционные методы преподавания иностранного языка оказываются неэффективными именно потому, что не всегда способны принимать во внимание специфику

будущей профессии студента. Прогресс стремительно движется вперед, и сам язык развивается и изменяется, а использование актуальных, неадаптированных материалов может учесть многочисленные изменения, как в социуме, так и в языке. Использование аутентичных, неподготовленных непосредственно для целей преподавания аудио- и видеоматериалов в обучении иностранным языкам позволяет отказаться от традиционных организационных форм обучения, способствует индивидуальному подходу, даёт больший простор для самостоятельного обучения, оптимизирует усвоение языковых единиц и правил, а также преодолевает монотонность в развитии языковой компетенции, что требует многократного повторения языкового материала.

При использовании таких материалов целесообразно в первую очередь сосредотачиваться на понимании ключевых понятий, определений и основных положений изучаемого предмета. Важно тщательно следить за логикой изложения материала, аргументами авторов или опровержениями, используемыми авторами, выявлять научно обоснованные факты, документировать их и критически оценивать, отделяя их от эмоциональных утверждений, не подкрепленных фактическими доказательствами.

При работе со студентами, используя материалы, которые не были специально подготовлены для преподавания иностранного языка, крайне важно привить им умение сосредотачиваться на том, что они изучают, развить навык поверхностного прослушивания, способность к моментальному резюмированию прослушанного материала, что в результате должно позволить им легче улавливать суть материала и отбрасывать второстепенное, четко воспринимать смысл прослушанного, посыл автора и соответственно сделать правильные выводы. Это, как установили психологи, способствует максимальной концентрации внимания на изучаемом предмете и более глубокому пониманию материала.

Возможности компьютера, искусственного интеллекта, дают возможность преподавателю моделировать и совершенствовать свои профессиональные навыки. Например, создание собственного контента с использованием необходимой аудиодорожки, создание единого фрагмента из нарезки файлов, создание электронных заданий и тестов по выбранным материалам и тому подобное.

Использование аутентичных материалов является важным компонентом системы образования, способствующим реализации личностно ориентированного подхода. Одна из целей использования аутентичных материалов состоит в погружении в англоязычную среду.

На наш взгляд, существующие на данный момент времени возможности по применению

аутентичного неадаптированного контента в процессе обучения иностранному языку имеют неоспоримые перспективы, поскольку техническая сторона данного аспекта позволяет их использование как по отдельности, так в рамках единого курса, созданного в электронной информационно-образовательной среде, который позволяет включать в себя аудио и видео подкасты их комбинацию с текстами, глоссариями, упражнениями сторонних приложений, направленными как на облегчение понимания неадаптированного материала, так и на контроль его усвоенности.

Относительно грамотного применения методического аспекта использования аутентичных неадаптированных аудио и видео материалов в обучении иностранному языку, нам хотелось бы отметить, что немаловажную роль играет последовательная организация преподавателем процесса внедрения материала, градация его сложности и методически грамотная работа с ним, умение правильно выстроить самостоятельную работу, проявить индивидуальный подход в случае возникновения сложностей, организовать способы усвоения материала и контроля полученных знаний, навыков и умений.

С точки зрения правильной методической организации работы студентов с аудио и видео контентом возникает необходимость последовательной самостоятельной познавательной деятельности студента. При использовании неадаптированных материалов, возможно поэтапное разделение деятельности, что существенно упрощает процесс усвоения лексики, снимает некоторые трудности, возникающие при работе с неадаптированным материалом. В качестве базовых стадий работы, нами приняты следующие ключевые этапы:

Первый этап – так называемый «предтекстовый» этап, во время которого возможно уменьшить возникающие языковые трудности. На данном этапе вводятся новые слова, реалии, идиомы, единицы разговорного характера, которые употребляются в отрывке. Студент получает информацию о прецедентах, персонажах, встречающихся в материале, получает объяснение сложных грамматических конструкций. Возможно объяснение орфографии, фонетических отличий от базового варианта языка, инвариантов произношения, использованных в отрывке.

На втором этапе студент прослушивает материал, при возможном одновременном считывании его с экрана для себя. Затем звук выключается, и студент сам читает текст с экрана, стараясь фонетически и интонационно приблизиться к образцу, прослушанному в речи/подкасте. Затем возможно осуществление контрольного прослушивания и записи текста с целью последующей его проверки преподавателем.

Стоит отдельно отметить, что в соответствии с методикой преподавания иностранных языков, одним из наиболее эффективных способов для овладения данными навыками является имитация, то есть повторение звуков, слов, фраз за преподавателем или диктором в качестве основного приёма обучения при формировании фонетических навыков [15].

На третьем, послетекстовом этапе, преподавателем осуществляется работа, непосредственно связанная с тематикой, затронутой в самом аудио/видео фрагменте. Возможна интеграция следующего типа заданий: составление краткого резюме прослушанного, свободного высказывания по тематике затронутой проблемы, реферирование материала, создание вопросов, ответов на вопросы, индивидуальных заданий, пересказа, либо введение контраргументации. Эффективно проходят занятия по разделению группы на 2 «лагеря», когда одни высказывают точку зрения, соответствующую высказанной в прослушанном фрагменте, другие, соответственно, пытаются аргументированно её опровергнуть. Возможна организация круглых столов, во время которых возможно высказывание по теме в любом ключе, панельных дискуссий ролевых игр, дебатов или монологическое высказывание собственного видения. В любом случае, именно от учителя зависит выбор формата деятельности и методически грамотное и эффективное его использование.

В нашем случае, применение подобного метода, существенно облегчает изучение таких тем как «Healthy Lifestyle» (Здоровый образ жизни), «Global Issues» (Глобальные проблемы), «Career Building» (Карьера) и других.

Относительно эффективности внедрения в тематику, изучаемую на старших курсах, аудио и видео контента, можно отметить, что в процессе изучения темы «Healthy Lifestyle» (Здоровый образ жизни), студентам предлагается большой глоссарий медицинских терминов связанных непосредственно с системой здравоохранения и страхования в США, многие из которых носят узкоспециальный характер. Впоследствии, вокабуляр данного глоссария существенно облегчает понимание ими фрагментов материала из документального фильма «Sicko» («Здравоохранение»), в котором авторами подробнейшим образом рассмотрены проблемы медицины в США в общем и коммерческой страховой медицины, в частности. Без введения подробного глоссария сложных терминов названий болезней, юридических словосочетаний и тому подобное, эффективность понимания вводимого материала была бы невысокой.

Тема «Global Issues» (Глобальные проблемы), сама по себе предполагает активное использование аутентичного материала на языке. В рамках изучения данной темы, студентам предлагаются

аудио и видео записи публичных выступлений известных личностей, таких как Стив Джобс (Commencement Speech), его известное выступление на церемонии вручения дипломов, пророческое выступление Билла Гейтса на рубеже 2000-х годов об изменении роли компьютеров в жизни обычных людей и многие другие. Помимо мотивационного характера данных выступлений, в их речах удачным образом раскрывается и показывается суть глобальных проблем, перемен, которые влекут за собой современные технологические изменения и активная инновация в области компьютерных технологий и не только.

Тема «Career Building» (Карьера), позволяет включать в учебный процесс интервью реальных людей о процессе их приёма на работу, увольнения, необходимых навыках, умениях и важности осознания действительно ценных профессий. Поскольку этот вопрос сам по себе является насущным для студентов старших курсов, после прослушивания такого контента, очень эффективно проходят круглые столы, дебаты, обсуждения.

При активном использовании первого этапа, внедрении новой лексики в виде глоссариев, их самостоятельного составления и подготовки к словарным диктантам, либо разгадывании кроссвордов, созданных в программе «Hot Potatoes», происходит постепенное снятие языковых трудностей и запоминание новой лексики. При использовании аутентичных материалов по указанному изучаемому на старших курсах темам, помимо введения нового лексического материала, его отработки и активного использования на последующих занятиях, у студентов происходит пополнение фоновых знаний, расширяется кругозор, возникает понимание многогранных аспектов жизни за рубежом, сложностей в тех же самых вопросах, которые волнуют их самих.

Во время самостоятельной работы студентов на втором этапе, появляется возможность отработки и закрепления фонетических и интонационных навыков. Именно неадаптированные материалы дают студентам возможность проработки естественной интонации, верного фонетического оформления, чего зачастую не происходит при введении материала только преподавателем, либо использовании специального, адаптированного для целей обучения аудио курса. Возможна практика отработки конкретных предложений, высказываний из материала, который предварительно предлагается найти по ключевым словам «маркерам». Наиболее интересные, сложные высказывания, заслуживают отдельного внимания и перевода группой или индивидуально.

На последних этапах работы с подобным контентом, у студентов старших курсов, появляется хорошая возможность закрепления новой лексики, употребления её в монологических

высказываниях, диалогах, дебатах. Все предыдущие этапы работы имеют своей целью именно грамотно построенную, аргументированную речь с использованием активного вокабуляра, предусмотренного к изучению в рассматриваемых темах. Задания по составлению диалогов, полилогов, монологических высказываний предусматривают уверенное владение вводимой лексикой. В качестве контрольных заданий, возможен опрос спонтанного монологического высказывания без подготовки, когда студент должен суметь безошибочно высказываться с необходимым темпом в течение определённого отрезка времени.

По нашему мнению, для успешного и наиболее эффективного решения задач, связанных с обучением английскому языку с использованием аудио и видео материалов требуется систематизированное применение новых информационных технологий, возможностей, которые предоставляются сторонним программным обеспечением, использованием искусственного интеллекта и внедрение всех видов заданий в электронную информационно-образовательную среду, для удобства как студентов, так и преподавателя. Данный вид деятельности следует осуществлять поэтапно, принимая во внимание все факторы, которые связаны с обучением иностранному языку.

На наш взгляд, необходима компьютеризация всего процесса обучения иностранным языкам, поскольку большинство аутентичных материалов существует только в цифровом виде. Само понятие «специализированный компьютерный класс», в котором студенты имеют возможность выполнять задания в самостоятельном режиме и под руководством преподавателя в некоторой степени устарело, поскольку возникла необходимость иметь возможность использовать цифровые аудио видео материалы и в обычных классах.

Не менее важной является систематизация материалов с автоматизацией доступа к ним, что в данный момент успешно решается при помощи использования электронной информационно-образовательной среды. Для студентов это особенно важно, поскольку им необходим постоянный доступ как к аудио и видео материалам, так и к оригинальным текстам по иностранному языку, статьям, пособиям, книгам.

Особое значение в свете вышеупомянутых задач приобретает разработка эффективных путей оптимизации процесса обучения иностранному языку, что, на наш взгляд, невозможно без создания специальных учебно-компьютерных комплексов, в которых существует возможность внедрения специализированных аутентичных материалов, заданий, упражнений, и тестов для финальной оценки знаний, навыков и умений. Кроме того, необходимо наличие учебно-методических материалов, как для преподавателей, так и отдельно для студентов.

Наконец, принципиально важным, с нашей точки зрения, является организация подготовки и переподготовки преподавателей с учетом обозначенных нами проблем.

Таким образом, подготовка студентов по иностранному языку с использованием аутентичных материалов, для того чтобы процесс обучения был наиболее эффективным, предполагает комплексную, многоуровневую реализацию психологических, методических и технологических аспектов в образовательном процессе. Принимая во внимание уровень развития современных технологий и доступность аутентичного неадаптированного контента, можно с уверенностью утверждать, что данный метод обучения английскому языку студентов на сегодняшний день является одним из наиболее эффективных способов обучения студентов иностранному языку.

Растущий интерес к использованию аудиовизуального контента в частности и мультимедийных технологий в целом, связан, как мы считаем, прежде всего, с возможностью создания заданий различного уровня сложности для использования подобного контента без привлечения профессиональных программистов. Существует потенциал использования как искусственного интеллекта, многочисленных онлайн редакторов и других сторонних приложений, так и специализированных программ для создания и редакции данного материала (средств создания мультимедийных материалов), позволяющих преподавателям создавать собственные глоссарии, тесты, кроссворды и прочие виды заданий и творчески использовать их на занятиях по иностранному языку.

Существующие на сегодняшний день мультимедийные технологии позволяют комплексно использовать различные носители информации, что хорошо подходит для целей обучения иностранному языку. Преподаватель имеет возможность интеграции текста, графических изображений, звука, анимации аудио и видеофрагментов. Особо ценным аспектом является возможность взаимосвязи этих элементов, когда текст сопровождается иллюстрациями, устной речью, видеоматериалами и т.д.

Данная методика обучения английскому языку отвечает требованиям коммуникативного подхода к обучению иностранному языку. Использование аутентичного контента позволяет моделировать любую речевую ситуацию, имитируя реальные сценарии общения в результате работы с такими материалами.

Использование аутентичных материалов способствует быстрому формированию речевых навыков. Совместное использование различных видов представления информации (каналов информации) позволяет значительно ускорить процесс запоминания. Реализуется комплексный подход к обучению иностранным языкам – мы

можем одновременно обучать всем видам речевой деятельности в их взаимосвязи.

Использование в процессе обучения неадаптированных аудиовизуальных материалов позволяет преподавателю легко внедрять многочисленные исторические, дискуссионные аспекты в процесс обучения и предоставляет возможность получения фоновых знаний, информации об инновациях, биографиях различных известных личностей, полноценно ознакомиться с носителями языка, различными вариантами произношения.

Закключение. Использование неадаптированного аудиовизуального контента на занятиях по английскому языку играет важнейшую роль в реализации личностного, индивидуального подхода, поскольку подобный контент способен существенно разнообразить активность на занятии, дать необходимое разнообразие видов деятельности, через индивидуальную заинтересованность каждого студента, позволить проводить коллективные виды деятельности, такие как дебаты, круглые столы, панельные дискуссии и ролевые игры.

Кроме того, необходимо отметить, что вследствие внедрения данных материалов повышается эффективность обучения, поскольку учащиеся получают необходимую информацию последовательно, по мере возникновения сложностей, они могут в любой момент вернуться к ранее пройденному материалу, прослушать, посмотреть или повторить его, используя в нужный момент подсказки для обратной связи.

Использование аутентичных материалов способно благотворным образом влиять на желание изучать иностранный язык и мотивацию студентов. Однако, несмотря на потенциально высокую эффективность таких методов, их применение, возможно, не всегда оправдывает ожидания. Многие преподаватели справедливо отмечают недостатки такого подхода, и связывают их с тем, что материалы могут быть несовершенны с методической точки зрения, то есть плюсы такого контента вполне могут стать и его минусами. Ведь подобный контент не создан специально, не прошел апробацию, вполне может не соответствовать учебным целям, либо иметь существенные ограничения и не быть способным конкурировать с традиционными технологиями обучения. Следовательно, данный контент следует вводить постепенно, небольшими дозами, поэтапно и с обязательным контролем понимания и степени усвоенности. Как нам видится, помимо вышесказанного, проблема также заключается не только в недостаточной доступности новых материалов или отсутствии их специальной подготовки для образовательных целей, но и в необходимости владения преподавателем методикой использования этих материалов и умения эффективно применять эту методику на практике.

В конечном итоге, учитывая сказанное, важным аспектом является целесообразность ориентирования профессиональной подготовки будущих преподавателей на освоение и методически грамотное использование современных аутентичных аудиовизуальных материалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, О.В. Творческие мастерские как путь формирования коммуникативной компетенции учащихся / О.В. Алексеева. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 2010. – № 3. – С. 9–13.
2. Благов, Ю.В. Новые методы обучения иностранных студентов английскому языку: обзор и перспективы / Ю.В. Благов, А.Г. Минненур. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2(66). – С. 89–93. – URL: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/1269/1063> (дата обращения: 26.11.2025).
3. Брыксина, И.Е. Общедагогические и методические принципы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе и условия их реализации / И.Е. Брыксина, О.В. Усачева. – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3-4. – С. 431–436.
4. Глоткина, А.А. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении английскому языку студентов инженерных специальностей / А.А. Глоткина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 72–75.
5. Глухова, Е.Е. Аудиовизуальные материалы на уроках иностранного языка / Е.Е. Глухова. – Текст : электронный // Интерактивное образование : электрон. газ. – 2019. – Вып. 84–85. – URL: <https://io.nios.ru/articles/2/103/2/audiovizualnye-materialy-na-urokah-inostrannogo-yazyka>.
6. Гомилева, Е.Ю. Преимущества использования видеоматериала в заданиях на аудирование при обучении английскому языку / Е.Ю. Гомилева, Т.П. Каширская, Е.А. Рябова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный вестник. – 2022. – № 6. – С. 22–31.
7. Желнова, Е.В. 8 этапов смешанного обучения (обзор статьи «Missed Steps» Дарлин Пейнтер) / Е.В. Желнова. – Текст : электронный // Training & Development : сайт. – URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57> (дата обращения: 18.11.2025)
8. Кайбуллаева, З.Т. Использование аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку / З.Т. Кайбуллаева. – Текст : непосредственный // Достижения науки и образования. – 2018. – № 19 (41). – С. 45–46.
9. Лебедева, В.К. Аудиовизуальные материалы как средство создания иноязычной среды / В.К. Лебедева. – Текст : электронный // Первое сентября : электрон. журн. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/691767> (дата публикации: 16.02.2022)
10. Нурхамитов, М.Р. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях при обучении английскому языку в университете (на примере конференции TED TALKS) / М.Р. Нурхамитов, А.С. Чугунов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в современном мире : сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д.Р. Сабировой, А.В. Фахрутдиновой. – Казань, 2019. – С. 48–54.
11. Сви́дерская, П.С. Использование видеоматериалов при обучении английскому языку / П.С. Сви́дерская, Ю.Н. Колесникова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики : материалы регион. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию фак. иностр. яз. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2021. – С. 110–111.
12. Ситосанова, О.В. Аудиолингвальный и аудиовизуальный методы обучения иностранному языку в школе / О.В. Ситосанова. – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. – 2023. – № 1. – С. 469–472.
13. Прокопчук, А.Р. Преимущества использования аудиовизуального метода при обучении иностранному языку студентов технологического университета / А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова, Я.В. Кухтина, А.В. Вадимовна. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 1. – С. 243–246.
14. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 288–290.
15. Щукин, А.Н. Методика преподавания иностранных языков / А.Н. Щукин, Г.М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Alekseeva, O.V. (2010), 'Creative workshops as a way of forming the communicative competence of students', *Russian language at school*, no. 3, pp. 9–13. (in Russian)
2. Blagov, YU.V. and Minnenur, A.G. (2025), 'Новые методы обучения иностранных студентов английскому языку: обзор и перспективы', *Вестник Шадринского государственного педагогического университета* [online], no. 2(66), pp. 89–93, available at: <https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/1269/1063> [Accessed 26.11.2025]. (in Russian)
3. Bryksina, I.E. and Usacheva, O.V. (2011), 'General didactic and methodological principles of teaching foreign languages in a non-linguistic university and conditions for their implementation', *Socio-economic phenomena and processes*, no. 3-4, pp. 431–436. (in Russian)
4. Glotkina, A.A. (2019), 'Using authentic video materials in teaching English to engineering students', *Modern pedagogical education*, no. 5-2019, pp. 72–75. (in Russian)

5. Glukhova, E.E. (2019), 'Audiovisual materials in foreign language lessons', *Interactive Education* [online], no. 84-85, available at: <https://io.nios.ru/articles2/103/2/audiovizualnye-materialy-na-urokah-inostrannogo-yazyka>. (in Russian)
6. Gomileva, E.Yu., Kashirskaya, T.P. and Ryabova, E.A. (2022), 'Advantages of using video material in listening tasks when teaching English', *Humanitarian Scientific Bulletin*, no. 6, pp. 22–31. (in Russian)
7. Zhelnova, E. V. (2025), '8 stages of blended learning (review of the article "Missed Steps" by Darlene Painter)', *Training & Development* [online], available at: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57>. [Accessed 18.11.2025]. (in Russian)
8. Kaibullayeva, Z.T. (2018), 'The use of audiovisual means in teaching a foreign language', *Achievements of Science and Education*, no. 19 (41), pp. 45–46. (in Russian)
9. Lebedeva, V.K. (2022), 'Audiovisual materials means of creating a foreign language environment', *The first of September* [online], available at: <https://urok.1sept.ru/articles/691767> [Accessed 26.11.2025]. (in Russian)
10. Nurkhamitov, M.R. and Chugunov, A.S. (2019), 'Using authentic video materials in English language teaching classes at university (using the TED TALKS conference as an example)', *Foreign languages in the modern world: collection of materials from the XII International scientific and practical conference*, Kazan, pp. 48-54. (in Russian)
11. Sviderskaya, P.S. and Kolesnikova, Yu.N. (2021), 'Using video materials in teaching English', *Actual problems of linguistics and linguodidactics: proceedings of the regional scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the Faculty of Foreign Languages, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk*, pp. 110-111. (in Russian)
12. Sitosanova, O.V. (2023), 'Audio-linguistic and audiovisual methods of teaching a foreign language at school', *collection of scientific papers of Angarsk State Technical University*, no. 1, pp. 469–472. (in Russian)
13. Prokopchuk, A.R., Gavrilova, E.A. et al. (2024), 'Advantages of using the audiovisual method in teaching a foreign language to students of the Technological University', *Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 243–246. (in Russian)
14. Shobonov, N.A., Bulaeva, M.N. and Zinovieva, S.A. (2023), 'Artificial Intelligence in Education', *Problems of Modern Teacher Education*, no. 79-4, pp. 288–290. (in Russian)
15. Shchukin, A.N. and Frolova, G.M. (2015), *Methods of teaching foreign languages*, Moscow: Academy, 288 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.К. Ефимов, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vomifemid@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.K. Efimov, Ph. D. in Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vomifemid@mail.ru

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_43

**Наталья Михайловна Жданова,
Ирина Анатольевна Тютюева
г. Шадринск**

Формирование читательской грамотности у студентов педагогических ВУЗов, обучающихся дистанционно посредством подготовки к научным публикациям

Актуальность статьи обуславливается, повышенным вниманием к вопросу формирования читательской грамотности у студентов педагогических ВУЗов. Авторы акцентируют свое внимание на сложностях становления данного феномена в условиях дистанционного обучения. Рассмотренная в статье проблема охватывает несколько ключевых аспектов: понимание научного, учебного и методического характера текстов, умение анализировать, интерпретировать и применять информацию в практике будущей педагогической профессиональной деятельности. Уровень сформированности читательской грамотности играет важную роль в подготовке студентов к научным публикациям, что в свою очередь влияет на их способность к критическому осмыслению и генерации новых идей. Использование дистанционных технологий в обучении студентов предоставляет возможность интеграции различных образовательных ресурсов, форматов и методов, что способствует более глубокому и разнообразному изучению научных текстов. Исследовательская работа, в рамках данной статьи включает в себя анализ существующих подходов к формированию читательской грамотности; выявление специфики дистанционного обучения и предложения по разработке эффективных методик, направленных на подготовку обучающихся к успешной научной деятельности. Подобранные постепенно усложняющиеся приемы и стратегии формирования читательской грамотности, которые помогут студентам в дальнейшем осуществлять научно-исследовательскую деятельность и представлять ее в тезисах докладов, статьях и других научных публикациях. В результате, при высоком уровне читательской грамотности студентов можно не только повысить мотивацию у студентов к научным публикациям, но и развить профессиональные педагогические компетенции.

Ключевые слова: студенты, дистанционное обучение, читательская грамотность, научные публикации, статья, тезисы докладов.

Natalia Mikhailovna Zhdanova,
Irina Anatolievna Tutueva
Shadrinsk

Developing reading literacy skills in students of pedagogical universities studying remotely through preparation for scientific publications

The relevance of this article stems from the increased attention paid to developing reading literacy among students at pedagogical universities. The authors focus on the complexities of developing this phenomenon in a distance learning environment. The problem examined in the article encompasses several key aspects: understanding the scientific, educational and methodological nature of texts, the ability to analyze, interpret and apply information in future teaching practice. Developing reading literacy plays a crucial role in preparing students for scientific publications which in turn influences their ability to critically reflect and generate new ideas. The use of distance learning technologies in student teaching provides the opportunity to integrate various educational resources, formats, and methods, facilitating a deeper and more diverse study of scientific texts. This work includes an analysis of existing approaches to developing reading literacy, identifying the specifics of distance learning, and suggestions for developing effective methods aimed at preparing students for successful scientific work. Gradually complex techniques and strategies for developing reading literacy have been selected to help students conduct future research and present it in abstracts, articles, and other scientific publications. As a result, a high level of student reading literacy can not only increase their motivation for scientific publications but also develop professional teaching competencies.

Keywords: students, distance learning, reading literacy, scientific publications, article, report abstracts.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Формирование читательской грамотности у студентов педагогических ВУЗов посредством подготовки к научным публикациям» (№ 16-335 от 29 мая 2025 г.)

Введение. Современное общество предъявляет все более высокие требования к молодым специалистам, выпускающимся из педагогических вузов. Решению данной проблемы способствует обновление не только содержательного и методического аспекта подготовки будущих педагогов, но и трансформация различных сегментов образовательного процесса вуза, а также все более широкое внедрение дистанционных форм обучения.

Ю.В. Оларь, Т.В. Хильченко подчеркивают актуальность электронного дистанционного обучения, раскрывая сущность технологий дистанционного обучения и возможности их реализации в информационно-образовательном пространстве вуза. Они отмечают, что в России дистанционное обучение получает все более широкое распространение, о чем свидетельствует тот факт, что и в нормативных правовых актах уделяется большое внимание дистанционному, электронному и иным видам современного обучения. Например, в ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в

Российской Федерации» дается определение дистанционных образовательных технологий (при помощи которых реализуется дистанционное обучение), т.е. образовательных технологий, реализуемых в основном с применением информационно телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [6].

Широкое использование дистанционных образовательных технологий началось в 2020 году, однако не все преподаватели были положительно настроены на реализацию данного формата обучения. Рассмотрим траекторию принятия «дистанта» преподавателями нашего института. Всего в исследовании приняли участие 31 педагог. Для изучения данного вопроса были использованы комбинированные методы исследования: наблюдение, экспресс-интервью, фокус-группы, экспертная оценка. Проблема изучалась нами с сентября 2020 года по сентябрь 2025 года. Динамика результатов отношения преподавателей ИПиП к дистанционному обучению студентов отражена в таблице 1.

Таблица 1.

Отношение преподавателей ИПиП к дистанционному обучению студентов

	2020-2021 учебный год	2023-2024	2025-2026
Положительное отношение	5 (16,1%)	15 (48,3 %)	29 (93,8 %)
Нейтральное отношение	5 (16,1 %)	10 (32,2 %)	-
Отрицательное отношение	21 (67,8%)	6 (19,5%)	2 (6,2 %)

Представленные результаты свидетельствуют о том, что в начале нашего исследования 21 (67,8 %) преподавателей отрицательно высказывались по

отношению к обучению студентов дистанционно. Многие не владели достаточным уровнем использования IT-технологий, а также им нужно

было разрабатывать специальные программные продукты, предполагающие высокую трудоемкость. В условиях пандемии с 2020 по 2021 год дистанционное обучение было единственным видом преподавания и учения, в течении нескольких месяцев. Психологическая и методическая перестройка у педагогов происходила в сжатые сроки. К 2025 году 29 (93,8 %) преподавателей из 31 стали положительно относиться к дистанционному обучению, отмечая его достоинства и недостатки (студенты не всегда правильно интерпретируют письменные рекомендации педагогов; не умеют самостоятельно работать с информацией; у них отсутствует внутренняя мотивация и самоорганизация, что приводит к неправильному или несвоевременному выполнению заданий). Респонденты указывают на сложность в осуществлении руководства научно-исследовательскими работами студентов и в формировании у них готовности к написанию научных статей и тезисов докладов. Дистанционное обучение требует от преподавателей новых подходов не только к образовательному процессу в целом, но и к формированию профессиональных компетенций, основных направлений функциональной грамотности, в том числе читательской. Таким образом, возникает противоречие между уровнем готовности преподавателей к работе в дистанционном формате и уровнем сформированности читательской грамотности студентов обучающихся дистанционно.

Новизна материалов, изложенных в данной статье, состоит в том, что проведен анализ проблемного круга вопросов, включающего различные подходы к формированию читательской грамотности студентов, обучающихся дистанционно, и разработана их навигация по подготовке к научным публикациям (тезисы докладов и научные статьи).

Практическая значимость: материалы научного исследования, отраженные в данной статье, могут быть использованы в практике работы высшего образования в процессе активизации публикационной деятельности будущих педагогов и формирования у них читательской грамотности.

Цель статьи – изучить и систематизировать ключевые аспекты читательской грамотности студентов, обучающихся дистанционно и разработать траекторию подготовки их к написанию тезисов докладов и научных статей (научных публикаций).

Исследовательская часть.

В современном образовательном пространстве вуза используются разнообразные форматы дистанционного обучения: асинхронное, синхронное, гибридное.

Асинхронное позволяет студентом в удобное для них время получать знания, без привязки к академической группе. За последние годы, широкое применение получила электронная информационная

образовательная среда вуза (ЭИОС), которая значительно облегчает студентам, обучающимся дистанционно, овладеть содержанием учебных дисциплин, закрепить знания и сформировать профессионально-значимые компетенции. Синхронное дистанционное обучение, чаще всего реализуется посредством технологии видеоконференция (видеоконференцсвязь), которая позволяет организовать реальное общение через видео и аудио, независимо от местоположения студентов и их физического состояния. Важную роль данная технология играет в процессе обучения студентов с особыми образовательными потребностями. Видеоконференция позволяет видеть и слышать друг друга, но затрудняет включение студентов в групповые (парные виды) работы на занятии. Гибридное дистанционное обучение включает элементы двух рассмотренных выше видов обучения в дистанционном формате. Оно позволяет более сложные элементы материала усваивать совместно с группой на лекционных и семинарских занятиях, а углублять и расширять в собственном темпе [9].

Необходимо отметить, что студенты, обучающиеся в дистанционном формате, обычно не владеют на достаточном уровне навыками самостоятельной работы, у них наблюдается низкая заинтересованность и мотивация к исследовательской и поисковой деятельности, следствием этого возникают трудности при подготовке к научным публикациям, так как не все будущие педагоги, обладают достаточно хорошим уровнем сформированности читательской грамотности.

Ценным для нашего исследования являются концептуальные основы изучения проблемного поля формирования читательской грамотности, отраженные в трудах: Г.С. Ковалевой, Т.Ю. Плетяго, А.А. Тимакова, Н.В. Углова, Г.А. Цукерман.

Рассмотрим взаимосвязанные понятия «грамотность» и «читательская грамотность». В своей статье мы будем опираться на определение данное Г.А. Цукерман, она рассматривает категорию «грамотность» как «владение инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста». По определению автора, сопряженное понятие «читательская грамотность» представляет собой способность человека понимать и использовать информацию, полученную из письменных текстов, расширять свои знания и возможности [13].

С.М. Подьянова отмечает, что «Читательская грамотность в исследованиях PISA определяется, как способность человека интерпретировать тексты разных видов, размышлять о них и читать для того, чтобы расширять свои возможности» [8].

В своих исследованиях Н.В. Углова отмечает, что важным аспектом читательской грамотности, являются не только умение понимать,

использовать, оценивать тексты, для достижения своих целей, но и возможность участвовать в социальной жизни [12].

Читательская грамотность и уровень ее сформированности, оказывает непосредственное влияние на возможность будущих педагогов

осуществлять подготовку научных публикаций, которые представляют собой работы, созданные в процессе исследования, какой-либо научной проблемы, а также теоретические обобщения [2]. Научные публикации делятся на две основные группы (рис. 1).

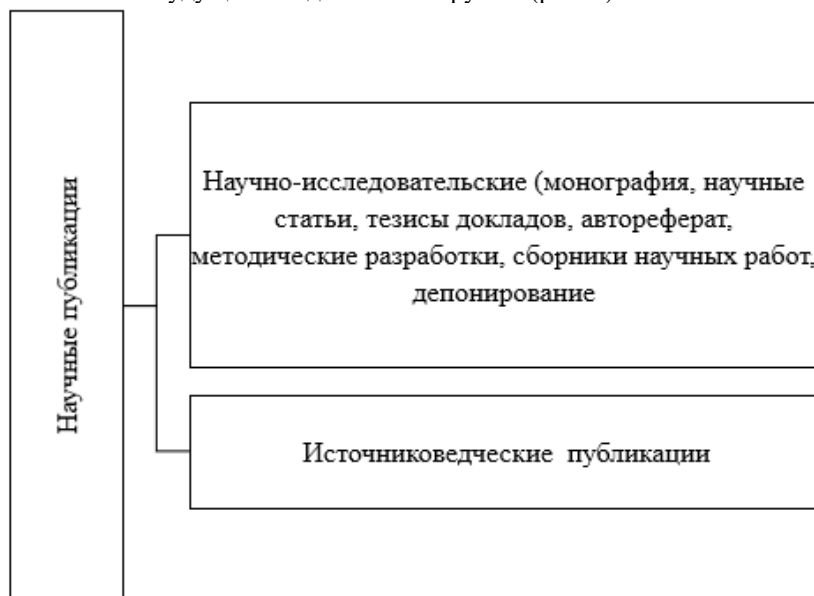


Рис. 1. Виды научных публикаций

С целью создания траектории подготовки студентов к написанию тезисов докладов и научных статей (научных публикаций) нами проведено исследование уровня сформированности читательской грамотности будущих педагогов, в ходе которого было выявлено, что ведущим выступает – мотивационный компонент, включающий внутренние и внешние мотивы [10, 11].

Мотивы будут оказывать положительное влияние на формирование готовности к становлению читательской грамотности, только в том случае, если они осознаны студентами, соответствуют их интересам и потребностям [11].

Для нашего исследования важно выделить группы мотивов, которые необходимо сформировать у студентов в процессе становления читательской грамотности. С этой целью мы использовали классификацию мотивов учебной деятельности А.К. Марковой. Она выделяет следующие группы мотивов:

- 1) познавательные мотивы;
- 2) социальные мотивы;
- 3) моральные мотивы [5].

В рамках написания данной статьи нами был проведен эксперимент, с целью выявления уровня сформированности мотивационного компонента читательской грамотности у студентов педагогического вуза.

Исследованием были охвачены студенты очной и заочной формы института психологии и

педагогике, обучающиеся в дистанционном формате. С помощью опроса, нами выявлен уровень сформированности мотивационного компонента у студентов. Определение эффективности процесса, формирования читательской грамотности у студентов, связано с проблемой разработки уровней и критериев, на основе которых мы могли бы судить о ходе и результатах исследуемого процесса.

В педагогической науке критерий трактуется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления» [3].

При определении основных критериев и показателей, выявляющих уровень сформированности читательской грамотности, мы исходим из того, что читательская грамотность необходима студентам педагогического вуза, для успешного обучения и написания научных статей (находить и извлекать нужную информацию; интегрировать и интерпретировать ее: осмысливать и оценивать). На основании вышеизложенного в качестве критериев, обеспечивающих определение уровня сформированности мотивационного компонента читательской грамотности, мы выделили следующие критерии: психолого-педагогический, моральный, рефлексивный.

Данный этап эксперимента был проведен ранее, его результаты представлены в таблице 2.

Соотношение уровней мотивации и критериев сформированности читательской грамотности студентов, %

Уровни	Критерии		
	психолого-педагогический	моральный	рефлексивный
Высокий	22,4	27,6	20,6
Средний	43,1	46,6	43,2
Низкий	34,5	25,8	36,2

Анализ уровня сформированности мотивационной составляющей читательской грамотности среди студентов показывает, что 23,5 % из них достигли высокого уровня. Данные студенты легко извлекают необходимую информацию из прочитанного, выделяют главные идеи, воссоздают замысел автора и грамотно формируют собственные суждения на основании прочитанного или услышанного. Они понимают и верно истолковывают логику информационного текста и могут использовать ее для собственного роста, демонстрируют заинтересованность изучаемыми литературными источниками, согласно учебным дисциплинам и используют разнообразные методы, приемы и стратегии работы с текстами в своей области знаний.

Средний уровень читательской грамотности (мотивационный компонент) продемонстрировали 44,3 % респондентов. Они затруднились интерпретировать тексты, находить ключевые слова, устанавливать причинно-следственные связи между частями прочитанного, испытывали трудности в определении авторской позиции.

Низкий уровень выявлен у 32,2 % испытуемых, которые понимают прочитанный текст фрагментарно и неточно, неправильно интерпретируют смысл прочитанного и затрудняются формулировать собственное мнение и объяснять его. В результате они не всегда способны полноценно понимать материал на основе чтения различных текстов: учебника, справочной или научной литературы.

Мотивация данных испытуемых в большинстве случаев зависит от внешних факторов, а интерес к текстам профессиональной области отсутствует [11,12].

Изучение научного поля проблемы формирования читательской грамотности у студентов показывает, что знания выделяются современными исследователями в качестве одного из важных компонентов, позволяющего выявить уровень сформированности исследуемого феномена у будущих педагогов. В качестве критерия, раскрывающего когнитивный компонент выступает комплекс знаний, необходимый для написания научной статьи и тезисов доклада, который включает:

1) психолого-педагогические (профессиональные знания);

2) методические (методы, методику и технологию осуществления научного исследования, интерпретацию результатов и презентацию их в докладах и научных статьях);

3) специальные знания, получаемые студентами на занятиях по русскому языку, презентационной риторике.

Н.В. Ипполитова, отмечает, что основными показателями при выявлении уровня сформированности вышеперечисленного комплекса знаний выступают:

1) объем знаний (прочность, осмысленность, глубина, применение в новых условиях);

2) осмысленность (самостоятельность суждений, постановка проблемы).

3) интеллектуальная вовлеченность (интерес к научному познанию и систематическому получению новых профессиональнозначимых знаний);

4) открытость к новому [3].

На основе анализа исследований современных ученых в качестве основных показателей сформированности знаний в сфере читательской грамотности, необходимых для написания научных статей и подготовке, нами выделены такие характеристики как объем знаний, осмысленность, интеллектуальная вовлеченность.

Дадим уровневую характеристику по данному критерию:

1) высокий уровень – студент владеет полными, осмысленными психолого-педагогическими, методическими, специальными знаниями в области написания научных статей, с целью повышения уровня сформированности своей читательской грамотности;

2) средний – студент владеет достаточно полными осмысленными психолого-педагогическими, методическими, специальными знаниями в области написания научных статей, с целью повышения уровня сформированности исследуемого феномена;

3) низкий – студент владеет отдельными, неполными психолого-педагогическими, методическими, специальными знаниями в области написания научных статей, с целью повышения уровня сформированности читательской грамотности.

С целью выявления уровня имеющихся знаний студентам был предложен тест, включающий различные типы вопросов: на установления соответствия; задание закрытого

типа на установление последовательности; задания открытого типа с кратким ответом/ вставить термин, словосочетание, дополнить предложенное. Данные исследования показывают, что на

начальном этапе количество студентов с низким, средним и высоким уровнем теоретической подготовки соответственно составили 37,2 %, 39,7 %, 23,1 %. (см. табл. 3).

Таблица 3.

**Характеристика уровней сформированности читательской грамотности
(когнитивный компонент), %**

Уровни	Критерии		
	объем знаний	осмысленность	интеллектуальная вовлеченность
Высокий	22,3	24,4	22,6
Средний	41,6	39,2	38,2
Низкий	36,1	36,4	39,2

В ходе формирования исследуемого феномена важно изучить уровень сформированности психолого-педагогических, методических и специальных знаний, необходимых студентам при подготовке к научным публикациям (деятельностный компонент).

Выявление уровня сформированности применения знаний и умений в деятельности, способствующей формированию читательской грамотности, в процессе подготовки к научным публикациям строится на основе следующих показателей:

- 1) степень обобщенности читательских умений и навыков;
- 2) возможность их применения в ходе подготовки к написанию научных публикаций;
- 3) самостоятельность в описании результатов исследования.

Придерживаясь точки зрения Н.В. Ипполитовой, с целью измерения читательских умений, необходимых будущим педагогам при написании научных публикаций можно выделить следующие показатели: последовательность действий; повторяемость действий за определенный промежуток времени; временной отрезок необходимый для выполнения какого-либо действия [3].

Исходя из вышесказанного, мы выделяем три уровня сформированности читательской грамотности по деятельностному компоненту:

1) высокий уровень характеризуется умением студентов работать с информацией, самостоятельно выбирать интересующие темы; осуществлять активное взаимодействие с текстом; способность анализировать научные тексты, выявлять разнообразные точки зрения на исследуемую проблему, осуществлять анализ собственных стратегий чтения;

2) средний уровень – студенты выполняют действия по образцу или алгоритму, предложенному преподавателем, затрудняются переносить уже сформированные умения на другой вид деятельности, не всегда верно осуществляют прогнозирование и проектирование исследования;

3) низкий – будущий учитель осуществляет деятельность по образцу, предложенному преподавателем и только с его помощью; переносит сформированные умения с одного вида деятельности на другой только под руководством преподавателя, испытывает затруднения в проектировании и прогнозировании исследования [11].

В процессе выявления уровня сформированности читательской грамотности по деятельностному компоненту мы использовали метод экспертной оценки и наблюдение. Данные исследования показывают, что на начальном этапе количество студентов с низким, средним и высоким уровнем теоретической подготовки соответственно составили 31,6 %, 37,6 %, 30,8 %. (см. табл. 4).

Таблица 4.

**Характеристика уровней сформированности читательской грамотности
(деятельностный компонент), %**

Уровни	Критерии		
	последовательность действий	повторяемость действий за определенный промежуток времени	временной отрезок необходимый для выполнения какого-либо действия
Высокий	38,3	25,4	28,6
Средний	41,5	39,2	32,2
Низкий	20,2	35,4	39,2

Полученные результаты свидетельствуют, о том, что преобладают средний и низкий уровни сформированности компонентов читательской грамотности (мотивационный, когнитивный и деятельностный).

Анализ полученных данных позволяет констатировать снижение мотивации у современных студентов к написанию научных публикаций, особенно ярко это проявилось у студентов обучающихся дистанционным формате.

Формирование читательской грамотности у студентов необходимо начать со знакомства их с теоретических положений по написанию научных статей и тезисов докладов. Данное направление деятельности не только позволяет студентам получить знания о процессе подготовки к научным публикациям, но и будет способствовать формированию читательской грамотности. Существуют определенные особенности формирования читательской грамотности у студентов, обучающихся дистанционно.

Подготовку студентов, обучающихся дистанционно, к созданию научных публикаций необходимо начать со знакомства с видами научных статей.

А.Г. Казакова [4], А.В. Оленчук и В.И. Черных [7] подразделяют статьи по разным критериям.

По характеру представленного материала:

1) краткое сообщение, предполагающее конспект результатов научного исследования, или отдельных его этапов;

2) оригинальная статья – содержит подробное изложение результатов исследования, их анализ и выводы;

3) обзорная статья резюмирует достижения в определенной научной области, описывается современное состояние исследуемой проблемы и перспективы ее решения;

4) дискуссионная статья – содержит идеи, вызывающие споры в научном сообществе.

По характеру решаемых задач:

1) научно-теоретические предполагают наличие теоретического обоснования, дискуссию по изучаемой проблеме, объяснение закономерностей изучаемых явлений, методик и диагностик исследования, описание результатов эксперимента;

2) научно-практические, посвящены эмпирическим исследованиям реального опыта, особенностью данного типа статей является их прикладной характер и детальное описание процесса работы;

3) научно-методические содержат описание методов, методик, инструментария исследования, процесса (в рамках, которого решаются научные или прикладные задачи); ценным элементом данного типа статей является разработанная инновационная методика;

4) обзорные – общую информацию или ее анализ, с целью привлечения внимания читателей к исследуемой проблеме [7].

Следующим этапом знакомства студентов с траекторией подготовки научной публикации является формирование у них понятия «научный стиль», который характеризуется логикой изложения, последовательностью, связью между отдельными частями, смысловой точностью, ясностью, объективностью, скрытой эмоциональностью, обобщенно-отвлеченным характером изложения. Необходимо познакомить

студентов с общепринятыми клише, которые используются при написании тезисов докладов и научных статей.

Процесс формирования читательской грамотности у студентов, обучающихся дистанционно необходимо осуществлять постепенно, используя различные виды работ с научными статьями. Обучающиеся должны понять структуру научной публикации, особенности изложения материала. Это возможно только на основе формирования у них умений и навыков самостоятельного ориентирования в мире информации, грамотного выделения главной мысли, формулирование и трансляцию другим участникам образовательного процесса переработанного материала, делать выводы, использовать способы извлечения и обработки необходимой информации, владеть приемами работы с текстами научных статей, очерков [2].

Начать данную работу необходимо с формирования у студентов умения работать с научной литературой. Первоначально они должны научиться определять, с какой целью и для чего они знакомятся с источниками, которые в дальнейшем помогут им подготовить тезисы доклада или написать научную статью.

Работа с научными текстами вызывает у студентов, обучающихся дистанционно, большие трудности, определяется и недостаточно высокой сформированностью читательской грамотности, а также удаленностью от преподавателя. Использование стратегии «ключевые слова» поможет обучающимся выбрать опорные пункты текста, содержащие основную нагрузку. При первичном использовании данной стратегии педагог помогает студенту разбить текст на отдельные фрагменты. Совместно они составляют смысловой ряд, подбирают к нему ключевые слова (описывающие тематику текста), извлекают и обсуждают основной смысл содержания текстового отрезка.

Подготовка к написанию тезисов докладов и научных статей, должна включать знакомство студентов с различными формами записей, помогающих сформировать читательскую грамотность (библиографические справки, выписки, конспекты, план). Умение составлять библиографическую справку, поможет студентам составить краткое описание прочитанного материала. Студент указывает автора, заглавие, издательство, год издания, количество страниц, основные моменты содержания. Используя прием «выписка», обучающийся выделяет и записывает наиболее важные, по его мнению, факты, цифры, цитаты, ключевые слова; воспроизводит схемы и таблицы. Данная информация в дальнейшем поможет в подготовке научных публикаций, путем накопления теоретических знаний и практических умений и навыков. При работе с текстами важно научить студентов составлять план статьи. Предлагаем следующую структуру действий

(алгоритм) по составлению плана: разделить текст на части, к каждой из них составить определенный вопрос, затем нужно озаглавить каждый смысловой отрывок – пункт плана. Чаще всего план составляется при непосредственном изучении текста или после его прочтения. Студенты начинают с составления простого плана прочитанной научной публикации, а затем учатся составлять развернутый план, содержащий разбивку ключевых мыслей на подпункты.

В ходе подготовки к научным публикациям студентам необходимо научиться правильно цитировать основные теоретические положения. Важным здесь является умение выделить всю мысль целиком, не искажая замысел автора. Необходимо проработать со студентами требования к оформлению цитат в тексте.

Конспектирование научных публикаций, одна из самых сложных форм работы в данном направлении. Студенту необходимо изучить большой объем информации, обобщить теоретические положения в кратких формулировках. При отработке умения конспектировать можно предложить студентам воспользоваться стратегиями и приемами смыслового чтения: ключевые слова, стратегия план, пирамида фактов, стратегия кольца Венна. Тем самым при работе с текстами студенты формируют читательскую грамотность и осуществляют подготовку к написанию научных статей и тезисов докладов.

Реферирование научных публикаций других авторов, помогает студентам углубленно овладеть изложенным материалом, систематизировать его по определенному плану.

Ценным методом формирования читательской грамотности у студентов, обучающихся дистанционно, является составление аннотации, которая содержит следующие рубрики: выходные данные, область знаний, к которой относится научная публикация; краткое изложение оглавления; перечисление основных и дополнительных вопросов и проблем, отраженных в публикации.

Вышеназванные методы работы с научными публикациями различных авторов, способствуют формированию у студентов готовности к написанию тезисов докладов и научных статей, следовательно, осуществляется процесс становления читательской грамотности.

Подготовка тезисов докладов предполагает проработку большого объема научной информации и преобразование ее в сжатое изложение, содержащее кратко сформулированные идеи автора. В ходе написания тезисов важно научить студентов размышлять о содержании и оценке прочитанного, соотносить внетекстовую и текстовую информацию, формулировать основные идеи и выводы. С целью решения данной проблемы мы предлагаем использовать в работе со студентами, обучающимися дистанционно следующие приемы: основные мысли – термины – вопросы (автор Л.В. Пономарева); ориентиры предвосхищения (автор Н.Н. Сметанникова); номенклатура – новые знания – непонятно (автор Л.В. Пономарева) и др.

В ходе написания научной статьи, студенты должны учитывать расположение структурных элементов публикации. Материал статьи включает следующие рубрики (см. рис 2).



Рис. 2. Компоненты материала статьи

Для лучшего понимания того, как формируется содержание, студентам целесообразно изучить опубликованные статьи по теме исследования. При написании и оформлении научной статьи студенту следует избегать:

1) ограничение исследования узкой тематикой;

2) строгое соблюдение формальных требований, оговоренных редакцией сборника;

3) употребление научного стиля, терминологии, соответствующей выбранной тематике и дисциплине;

4) своевременная отправка материалов (печатное издание выходит в конкретные сроки,

поэтому действуют жесткие дедлайны по принятию присылаемых текстов).

Использование разнообразных приемов и стратегий, позволяет преподавателю одновременно формировать читательскую грамотность студентов, обучающихся дистанционно, и готовность к написанию тезисов докладов и научных статей.

Современные студенты чаще всего выбирают дистанционную форму обучения в связи развитием технологий и интернет-коммуникации и получение необходимых знаний, не выходя из дома. Новые технологии позволяют открывать новые горизонты как для обучающихся, так и для преподавателей.

Преимущества дистанционного обучения достаточно много, одно из них его гибкость. Студенты самостоятельно могут планировать свое время, составлять свой индивидуальный график, развиваться и повышать собственную компетентность в определенной области знаний. Дистанционное обучение требует от студентов высокой степени самодисциплины и мотивации. Важно для студента установить четкие цели и регулярно отслеживать свои достижения, чтобы не потеряться в потоке информации.

Современные платформы предлагают разнообразные образовательные ресурсы: интерактивные задания, видео лекции, форумы, чаты, группы для обсуждения и взаимодействия между собой и преподавателями. Все это способствует обмену идеями и опытом и создает благоприятную среду для взаимодействия, но некоторые студенты не могут выразить до конца свои все идеи на бумаге, именно поэтому возможно использование как видео и аудиозаписи. Дистанционная форма обучения открывает множество возможностей, но требует, как от студентов, так и от преподавателей ответственности, организованности, мотивации, самодисциплинированности, компетентности в области IT-технологий, компьютерной и читательской грамотности.

Заключение. В ходе написания статьи нами рассмотрена актуальная проблема формирования читательской грамотности студентов педагогического вуза, обучающихся в дистанционном формате. Выявлены компоненты исследуемого феномена, необходимые для создания траектории подготовки обучающихся к написанию научных публикаций. Многие студенты затрудняются работать с информацией, недостаточно четко понимают толкование текста, не всегда верно формулируют основные идеи и выводы, испытывают сложности в осуществлении суждений о содержании прочитанного и его оценке. Нами подобраны постепенно усложняющиеся приемы и стратегии формирования читательской грамотности, которые помогут студентам в дальнейшем осуществлять научно-исследовательскую деятельность и представлять ее в тезисах докладов, статьях и других научных публикациях, сначала совместно с научными руководителями, затем и самостоятельно.

Полученные результаты обобщим следующим образом:

1. Рассмотрены понятия: «читательская грамотность», «дистанционное обучение».
2. Разработаны критерии и показатель компонентов формирования читательской грамотности, описаны результаты исследования.
3. Подобраны стратегии и приемы формирования читательской грамотности посредством подготовки студентов к созданию научных публикаций (тезисов докладов, научных статей).

Проведенное исследование не исчерпывает глубину и содержание проблемного поля, включающего теоретические и практические аспекты формирования читательской грамотности у будущих педагогов. Нами планируется углубленная проработка методических основ и создание рекомендаций по формированию исследуемого феномена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Жданова, Н. М. Влияние гаджетов на формирование читательской грамотности студентов педагогического ВУЗа: исследовательско-методический аспект / Н. М. Жданова, А. В. Манакова, И. А. Тютюева. – Текст : электронный // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. – 2024. – № 4 (6). – С. 8–19. – URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/223/386>.
2. Жданова, Н. М. В. Проблемы формирования читательской грамотности будущих учителей начальных классов и траектория их преодоления / Н. М. Жданова, И. А. Тютюева, А. В. Манакова. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 279–286. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80257765>. – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
3. Ипполитова, Н. В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н. В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2010. – 244 с. – Текст : непосредственный.
4. Казакова, А. Г. Научная статья как результат деятельности исследователя / А. Г. Казакова – Текст : непосредственный // Культура и образование. – 2013. – № 1(10). – С. 109–115.
5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Оларь, Ю. В. Использование возможностей электронного дистанционного обучения на практических занятиях по английскому языку в информационно-образовательном пространстве ВУЗа / Ю. В. Оларь, Т. В. Хильченко – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(48). – С. 64–68.

7. Оленчук, А. В. Практические советы начинающим исследователям по написанию научных статей / А. В. Оленчук, В. И. Черных. – Текст : электронный // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2017. – Т. 15, № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-sovety-nachinayuschim-issledovatelyam-po-napisaniyu-nauchnyh-statey>.
8. Подъянова, С. М. Опорные сигналы – средство развития умений смыслового чтения текстов на уроках окружающего мира / С. М. Подъянова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета : науч. журн. – 2019. – № 4 (44) – С. 134–137.
9. Спиридонова, Ю. С. Особенности профессиональной подготовки будущих учителей к моделированию и внедрению электронных образовательных ресурсов / Ю. С. Спиридонова. – Текст : электронный // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. – 2024. – № 2 (4). – URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/188> (дата обращения: 07.09.2025).
10. Тютюева, И. А. Читательская грамотность студентов вуза: теоретико-прикладной аспект / И. А. Тютюева, Н. М. Жданова. – Шадринск, 2024. – 131 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80350753>. – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
11. Тютюева, И. А. Исследование проблемы формирования мотивационного компонента читательской грамотности у студентов педагогического ВУЗа / И. А. Тютюева, Н. М. Жданова, А. В. Манакова. – Текст : электронный // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (5). – URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/214> (дата обращения: 20.09.2025).
12. Углова, Н. В. Формирование читательской и коммуникативной грамотности обучающихся : метод. материалы / Н. В. Углова. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. – 112 с. – Текст : непосредственный.
13. Цукерман, Г. А. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева, В. Ю. Баранова. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2018. – № 1.

REFERENCES

1. Zhdanova, N. M., Manakova, A. V. and Tyutyueva, I. A. (2024), 'The influence of gadgets on the formation of reading literacy of students of a pedagogical university: research and methodological aspect', *Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University: online scientific journal* [online], n. 4 (6), pp. 8–19, available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/223/386>. (in Russian)
2. Zhdanova, N. M., Tyutyueva, I. A. and Manakova, A. V. (2024), 'Problems of formation of reading literacy of future primary school teachers and the trajectory of overcoming them', *Pedagogical education in Russia* [online], no. 6, pp. 279–286, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80257765>. (in Russian)
3. Ippolitova, N. V. (2010), *Development of the Personality of Future Teachers in the Context of Professional Training: Monograph*, Shadrinsk: Publishing House of ShGPI, 244 p. (in Russian)
4. Kazakova, A. G. (2013), 'Scientific Article as a Result of Researcher's Activity', *Culture and Education*, no. 1 (10), pp. 109–115. (in Russian)
5. Markova, A. K. (1990), *Formation of Learning Motivation*, Moscow: Prosveshchenie, 192 p. (in Russian)
6. Olar, Yu. V. and Khilchenko, T. V. (2020), 'Using the Potential of Electronic Distance Learning in Practical English Classes in the Information and Educational Space of a University', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (48), pp. 64–68. (in Russian)
7. Olenchuk, A. V. and Chernykh, V. I. (2017), 'Practical Tips for Novice Researchers on Writing Scientific Articles', *Electronic scientific publication Almanac Space and Time* [online], Vol. 15, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-sovety-nachinayuschim-issledovatelyam-po-napisaniyu-nauchnyh-statey>. (in Russian)
8. Podyanova, S. M. (2019), 'Reference signals – a means of developing the skills of meaningful reading of texts in the lessons of the surrounding world', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (44), pp. 134–137. (in Russian)
9. Spiridonova, Yu. S. (2024), 'Features of professional training of future teachers for modeling and implementation of electronic educational resources', *Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University: online scientific journal* [online], no. 2 (4), available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/188> [Accessed 07.09.2025]. (in Russian)
10. Tyutyueva, I. A. and Zhdanova, N. M. (2024), *Reading literacy of university students: theoretical and applied aspect*, Shadrinsk, 131 p., available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80350753>. (in Russian)
11. Tyutyueva, I. A., Zhdanova, N. M. and Manakova, A. V. (2024), 'Study of the problem of formation of the motivational component of reading literacy among students of a pedagogical university', *Scientific notes of Shadrinsk State Pedagogical University: online scientific journal* [online], no. 3 (5), available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/214> [Accessed 20.09.2025]. (in Russian)
12. Uglova, N. V. (2021), *Formation of reading and communicative literacy of students: method. materials*, Lipetsk: GAUDPO LO "IRO", 112 p. (in Russian)
13. Tsukerman, G. A., Kovaleva, G. S. and Baranova, V. Yu. (2018), 'Reading skills of Russian fourth-graders: lessons of PIRLS-2016', *Questions of education*, no. 1. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Н.М. Жданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: nat.jdanova@mail.ru.

И.А. Тютюева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: medvedeva452010@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

N.M. Zhdanova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: nat.jdanova@mail.ru.

I.A. Tyutyueva, Ph.D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: medvedeva452010@mail.ru.

УДК 378 + 811

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_53

Светлана Владимировна Игнаткова
г. Екатеринбург

Использование машинного перевода при развитии иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков

В статье рассматривается возможность применения систем машинного перевода в качестве средства обучения письменных переводчиков с акцентом на развитие иноязычной грамматической компетенции в рамках курса письменного перевода. Предложена вторая модификация разработанной в рамках диссертационного исследования методики развития иноязычной грамматической компетенции студентов-бакалавров профиля «Перевод и переводоведение», основанной на положениях коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов. В рамках экспериментального обучения была поставлена цель добиться более осознанного использования студентами-лингвистами систем машинного перевода в процессе переводческой деятельности. Для достижения цели был сформулирован ряд задач: 1) повысить осведомленность студентов о различиях и принципах работы различных систем машинного перевода; 2) выявить основные преимущества и недостатки применения систем автоматического перевода профессиональными переводчиками; 3) на основе дополнительно разработанных заданий обучить студентов постредактированию машинного перевода, уделяя при этом большое внимание развитию иноязычной грамматической компетенции. Методы, используемые в данной работе, включают анализ научной литературы; анкетирование и анализ результатов опроса; сравнительный анализ переводов, выполненных человеком и системами машинного перевода; метод включенного наблюдения; метод обобщения. В результате были сделаны выводы о необходимости владения иноязычной грамматической компетенцией на высоком профессиональном уровне особенно в случае применения переводчиками систем машинного перевода в своей профессиональной деятельности; о необходимости модификации существующих методик обучения лингвистов-переводчиков, которые, помимо прочего, должны быть ориентированы на использование систем машинного перевода, что должно быть отражено в учебных планах и рабочих программах по переводческим дисциплинам; о целесообразности комбинирования традиционных заданий по переводу с заданиями, ориентированными на обучение будущих переводчиков пред- и постредактированию машинных переводов.

Ключевые слова: иноязычная грамматическая компетенция, профессиональная подготовка переводчика, искусственный интеллект, машинный перевод, постредактирование.

Svetlana Vladimirovna Ignatkova
Yekaterinburg

Using Machine Translation in Developing Foreign Language Grammatical Competence of Future Translators

The article discusses the possibility of using machine translation systems as a means of training translators, with emphasis being put on developing foreign language grammatical competence within the translation course. A second modification of the methodology for the development of foreign language grammatical competence of the bachelor's degree students majoring in 'Translation and Translation Studies' is proposed based on the provisions of communicative-cognitive and activity-oriented approaches. The goal of experimental training was to achieve the linguistics students' more conscious use of machine translation systems in the translation process. To reach this goal, a number of tasks were formulated: 1) to raise the students' awareness of the differences and the principles of operation of various machine translation systems; 2) to identify the main advantages and disadvantages of using automatic translation systems by professional translators; 3) to teach students the principles of postediting machine translations with the focus on developing foreign language grammatical competence on the basis of additional tasks developed for this purpose. The methods used in this work include the analysis of scientific literature, questioning and analysis of survey results, comparative analysis of translations performed by humans and machine translation systems, participant observation, generalization. As a result, we came to the following conclusions: it is essential for translators to have a high level of foreign language grammatical competence, especially when using machine translation systems in their professional activity; it is necessary to modify existing methods of teaching linguists-translators which, among other things, should be focused on the use of machine translation systems, these changes should be reflected in curricula and academic programs for translation disciplines; it is reasonable to combine traditional translation tasks with tasks focused on teaching future translators to pre- and post-edit machine translations.

Keywords: foreign language grammatical competence, professional training of a translator, artificial intelligence, machine translation, postediting.

Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, а также быстрое развитие и совершенствование систем искусственного интеллекта приводит к необходимости модернизации процесса обучения на всех уровнях образовательного процесса, включая образование в высшей школе. Организация и осуществление профессиональной языковой подготовки также претерпевает существенные изменения. С развитием технологий происходит трансформация многих сфер человеческой деятельности, в том числе и переводческой профессии [1, С. 21]. На рынке труда появляется все больше вакансий письменных переводчиков, в числе требований к которым фигурирует необходимость предредактирования и постредактирования машинного перевода [8]. Очевидно, что в скором времени трансформация профессии письменного переводчика будет связана с активным участием человека на этапах подготовки текста для машинного перевода и постредактирования машинного перевода. Все это обуславливает необходимость в подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне и владеющих рядом компетенций, позволяющих эффективно применять в своей профессиональной деятельности современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), включающие «различные программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе компьютерной техники, а также современные средства и системы информационного обмена, обеспечивающие сбор, накопление, хранение, продуцирование и передачу информации» [2, С. 90].

Анализ русскоязычной научной литературы по исследуемой теме показал, что у студентов языковых специальностей и преподавателей весьма неоднозначное отношение к вопросу о включении систем машинного перевода в учебный процесс. Согласно исследованию, проведенному в 2024 году среди студентов и профессорско-преподавательского состава МГИМО МИД РФ, низкая мотивация к использованию машинного перевода в учебном процессе обусловлена уверенностью в том, что он мешает усвоению языковых структур; недоверием к его результатам; уверенностью в том, что он снижает мотивацию к изучению иностранного языка [3, С. 168-169].

В то же время многие исследователи отмечают неизбежность и необходимость внесения изменений в рабочие программы и учебные планы в части изучения и использования студентами языковых специальностей систем машинного перевода [9].

И. А. Улитки и Н. А. Иванова отмечают, что «новые технологии, используемые в обучении переводу, отражают современные тенденции и требования к профессии переводчика», а также что применение ИКТ и искусственного интеллекта (ИИ)

в процессе преподавания перевода становится крайне актуальным, «поскольку все больше исследователей пытаются объединить технологию ИИ с преподаванием перевода, чтобы повысить эффективность преподавания» [12, С. 117]. Исследователи утверждают, что в контексте обучения переводу первостепенное значение теперь приобретают инструментальные навыки, а активное развитие и внедрение инновационных технологий неизбежно ведет к необходимости изменения подходов в подготовке будущих письменных и устных переводчиков, призывая, однако, к разумному использованию этих инструментов и комбинированию их с традиционными методами обучения для достижения лучших результатов [там же, С. 124, 130].

С. В. Евтеев, Е. В. Воевода и Н. А. Гончарова отмечают, что студенты активно применяют системы автоматического перевода, однако этот процесс нуждается в дидактической коррекции, поскольку носит неупорядоченный характер. Безусловным преимуществом использования систем машинного перевода является экономия времени, однако, по мнению исследователей, их применение «влечет за собой определенные этические и материальные риски», к которым относятся возникающие вопросы об авторстве, а также снижение оплаты труда письменных переводчиков [3, С. 165-166].

Л. В. Елизарова и О. Ю. Кустова отмечают, что «развитие технологий машинного перевода, а также интегрированных с ним систем переводческой памяти, требует особой схемы переводческого анализа, которая...должна носить машинно-ориентированный характер (термин Никитиной)... Переводческий анализ предполагает не только знание типологических и других характеристик текста, но и знание особенностей (модели, архитектуры) и возможностей (функций) используемого программного продукта [4, С. 60].

В зарубежных исследованиях активно обсуждается вопрос выявления недостатков и улучшения производительности систем машинного перевода. В исследовании И. Ривера-Тригуэрос проведен обширный систематический обзор литературы, подготовленной экспертами в области перевода, лингвистами и специалистами в смежных областях для языковой комбинации «английский-испанский». Результаты исследования показывают, что нейронный машинный перевод является преобладающей парадигмой в современной ситуации в области машинного перевода, а Google Translator – наиболее используемой системой. Кроме того, более половины проанализированных автором работ включали классификацию и анализ ошибок, что является важным аспектом для совершенствования систем машинного перевода [19].

Заслуживают внимания работы, в которых критически исследуется сравнительная эффективность машинного перевода и человеческого перевода с помощью прикладной

лингвистики. Так, например, Т. Худавердиева, изучив точность, беглость и контекстуальную уместность обоих методов перевода для нескольких языковых пар и жанров текстов с опорой на лингвистические теории и эмпирические анализы, отмечает, что несмотря на значительные успехи в области машинного перевода, особенно в системах на основе нейронных сетей, он по-прежнему не способен уловить нюансы значения и прагматики, с которыми лучше справляются профессиональные переводчики-люди. Автор подчеркивает важность контроля со стороны человека в случаях, когда перевод имеет большое значение или связан с культурными особенностями [17].

В исследовании Джуно Ли и др. отмечается, что развитие машинного перевода требует коренных изменений как в роли переводчиков, так и в подходах к образованию. В исследовании концептуализируется грамотность в области машинного перевода в контексте переводческого образования и разрабатывается диагностическая шкала для оценки уровня владения студентами навыками машинного перевода. Авторы предлагают шестифакторную модель, включающую управление рисками, проверку и исправление, базовые знания, оперативные знания, гибкость и прозрачность [18].

Как справедливо, на наш взгляд, отмечают Н. А. Нечипоренко и О. Г. Мельник, появление все большего количества исследований в этой области свидетельствует о важности анализа ошибок в формировании будущих методологий перевода, а также о необходимости модификации существующих на сегодняшний день программ подготовки письменных переводчиков с акцентом на взаимодействие с новейшими технологиями [9, С. 210].

В Российской Федерации подготовка будущих устных и письменных переводчиков регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», согласно которому сфера профессиональной деятельности бакалавров включает ряд универсальных и общепрофессиональных компетенций. В их числе, помимо прочего, указаны системное и критическое мышление; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие; способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни; способность применять систему лингвистических знаний; способность понимать и порождать тексты на изучаемом иностранном языке в различных ситуациях общения; а также способность работать с компьютером для решения профессиональных задач [13].

Как уже было ранее отмечено в наших предыдущих работах, развитие ряда вышеупомянутых компетенций невозможно без

развития у студентов-лингвистов иноязычной грамматической компетенции на профессиональном уровне. Иноязычная грамматическая компетенция является неотъемлемым компонентом компетентностной модели профессионального переводчика, входя в состав коммуникативной компетенции, а также самостоятельно выделяемой языковой компетенции [15, С. 462]. Иноязычная грамматическая компетенция – это «совокупность необходимых знаний и умений выявлять все смыслы, заложенные в грамматической конструкции, а также способность порождать грамотные, соответствующие языковым и речевым нормам высказывания, естественно звучащие на переводящем языке в конкретной коммуникативной ситуации» [6, С. 11-12].

Развитие иноязычной грамматической компетенции носит междисциплинарный характер и изначально осуществлялось в рамках двух дисциплин: «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Грамматика») и «Практический курс перевода первого иностранного языка» на материале разработанного нами учебно-методического комплекса, состоящего из двенадцати рабочих тетрадей по практической грамматике ('Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students') и учебного пособия по практике перевода ('Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation'). Однако стремительное развитие ИКТ, а также меняющиеся требования современной действительности привели к необходимости модернизации разработанной ранее методики развития иноязычной грамматической компетенции. Часть изменений и дополнительно внесенных элементов в упомянутую выше методику была описана в статье «Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков» (2024) и касалась расширения разработанной методики на добавочную дисциплину «Практический курс первого иностранного языка» (раздел «Устная речь»), в рамках которой было предложено осуществлять развитие иноязычной грамматической компетенции с ежедневным применением ИКТ, предоставляющих доступ к аудио- и видеоматериалам на изучаемом языке [5, С. 192]. Следующий этап модернизации и модификации разработанной ранее методики развития иноязычной грамматической компетенции является **предметом** данной статьи и касается внесения изменений в процесс организации и проведения учебных занятий при развитии иноязычной грамматической компетенции на этапе прикладной профессионально ориентированной учебной деятельности в рамках практического курса письменного перевода у студентов-бакалавров

профиля «Перевод и переводоведение» в условиях стремительного развития и доступности систем машинного перевода.

Новизна данного исследования заключается в ориентации процесса развития иноязычной грамматической компетенции будущих переводчиков на использование систем машинного перевода на этапе профессионально-ориентированной учебной деятельности в рамках практического курса письменного перевода. **Практическая значимость** исследования заключается в том, что в нем предложена модификация разработанной ранее методики развития иноязычной грамматической компетенции лингвистов-переводчиков, подробно описанной в диссертационном исследовании [6].

Исследование осуществлялось с опорой на положения на положения коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подходов к обучению. Методы, используемые в данной работе, включают анализ научной литературы; анкетирование и анализ результатов опроса; сравнительный анализ переводов, выполненных человеком и системами машинного перевода; метод включенного наблюдения; метод обобщения.

Как справедливо отмечает О. В. Петрова, «доступность программ машинного перевода... привела к тому, что студенты-переводчики во многих случаях используют их при выполнении домашних заданий. А если преподаватели не предпринимают специальных мер, делающих невозможным их использование в учебной аудитории при написании зачетных и экзаменационных работ, то и в этом случае на проверку иногда сдаются не собственные переводы студентов, а переводы, выполненные компьютерной программой (чаще всего DeepL или Google Translate)» [10, С. 50]. С этим связано **противоречие** между ориентированностью учебных программ на то, чтобы научить студентов переводить самостоятельно (т.е. без использования систем машинного перевода) и фактической невозможностью исключить из учебного процесса использование студентами систем автоматического перевода.

Необходимо различать системы автоматического перевода и системы автоматизированного перевода (так называемые CAT-tools), которые не переводят текст целиком, а предлагают переводчику для последующего исправления близкие совпадения из двуязычной базы данных, называемой памятью переводов [12, С. 114].

Противоречие, сформулированное выше, стало основанием для проверки **гипотезы** исследования: в условиях распространения систем машинного перевода процесс развития иноязычной грамматической компетенции в рамках практического курса письменного перевода можно выстраивать с использованием систем машинного перевода.

Для проверки выдвинутой гипотезы и разрешения сформулированного выше противоречия на базе кафедры иностранных языков и перевода ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» было проведено экспериментальное обучение, в котором принимали участие 23 студента-бакалавра 3 курса профиля «Перевод и переводоведение». Ввиду специфики исследуемой проблемы контрольной и экспериментальной групп не создавалось.

На констатирующем этапе данного исследования был проведен анонимный письменный опрос среди студентов-лингвистов 3 курса, нацеленный на выявление процента обучающихся, регулярно использующих системы машинного перевода для выполнения переводов, а также механизма использования студентами систем машинного перевода.

В ходе устных бесед со студентами-бакалаврами было установлено, что большая часть студентов не подозревает о том, какие этические вопросы и проблемы возникают при использовании переводчиками систем машинного перевода. В устной беседе студенты, зная об отрицательном отношении преподавателя к использованию систем машинного перевода при выполнении домашних заданий и написанию отчетных работ, крайне неохотно признавали факт регулярного использования данных систем при выполнении тех или иных письменных работ. Однако в результате письменного опроса, проведенного анонимно, было выявлено, что 100% опрошенных использовали системы машинного перевода при выполнении письменных переводов и с английского языка на русский, и с русского языка на английский. Среди используемых ресурсов для автоматического перевода студентами были упомянуты системы машинного перевода «DeepL», «Google Переводчик», «Яндекс Переводчик», «Reverso Context», а также нейросети «DeepSeek», «Chat GPT».

На вопрос о необходимости осуществления предредактирования, то есть какой-либо предварительной подготовки исходного текста перед использованием машинного переводчика 69,6% опрошенных дали отрицательный ответ. Студенты, которые, напротив, согласились с необходимостью внесения предварительных изменений в исходный текст перед использованием той или иной системы машинного перевода для получения более качественного перевода, отметили, что дробят слишком длинные предложения (17%), проверяют исходный текст на наличие логических ошибок и пытаются исправить их на этапе предредактирования (4%), вносят изменения в исходный текст (при необходимости) в зависимости от адресата текста перевода (4%).

При этом 100% опрошенных отметили, что осуществляют постредактирование машинного перевода, которое сводится к выявлению и

исправлению буквализмов при переводе (нарушений лексической сочетаемости в переводящем языке, устранение тавтологий) (47%); редактированию перевода имен собственных (34%); устранению интерференций на уровне грамматических структур (30%); проверке перевода терминологии (30%) и точности подбора нетерминологической лексики (17%); исправлению ошибок при переводе идиоматики (26%); проверке на предмет смысловых искажений оригинального текста (26%); внесению стилистических правок (22%); проверке перевода культуроспецифических элементов исходного текста (8%); исправлению ошибок при переводе псевдоинтернациональной лексики («ложных друзей переводчика») (4%); а также исправлению пунктуационных ошибок (4%).

По итогам проведения опроса можно сделать следующие выводы:

- 100% опрошенных применяют системы машинного перевода при выполнении переводов как с иностранного языка на родной, так и с родного языка на иностранный;
- большинство опрошенных (69%) не считает нужным проводить какое-либо предредактирование, то есть внесение предварительных изменений в исходный текст перед использованием той или иной системы машинного перевода для получения более качественного машинного перевода;
- 100% опрошенных согласны с необходимостью осуществления постредактирования машинного перевода, однако под «постредактированием» большинство студентов понимает в основном так называемое «легкое постредактирование» (термин А. А. Хромовой и Р. Р. Лукмановой) [14, С. 950-951], для осуществления которого необязательно быть профессиональным переводчиком, и лишь 26% опрошенных студентов проверяют машинный перевод на предмет смысловых искажений оригинального текста.

На констатирующем этапе проведенного исследования был выявлен дефицит знаний студентов о преимуществах и недостатках применения систем машинного перевода в профессиональной переводческой деятельности, а также принципах работы с системами машинного перевода.

На этом основании была поставлена **цель** – добиться более осознанного использования студентами-лингвистами систем машинного перевода в процессе переводческой деятельности. Для достижения цели был сформулирован ряд **задач**: 1) повысить осведомленность студентов о различиях в принципах работы различных систем машинного перевода; 2) выявить основные преимущества и недостатки применения систем автоматического перевода профессиональными переводчиками; 3) на основе дополнительно разработанных заданий обучить студентов

постредактированию перевода, выполненного с применением систем машинного перевода, уделяя при этом большое внимание развитию иноязычной грамматической компетенции.

Для решения поставленных задач было организовано экспериментальное обучение, включавшее в себя два этапа: 1) изучение и обсуждение со студентами актуальных научных исследований по проблемам применения систем машинного перевода в переводческой профессии и при обучении переводу; 2) практическая работа по переводу аутентичных текстов с английского языка на русский и с русского на английский с использованием систем машинного перевода.

В рамках первого этапа экспериментального обучения преподавателем был проведен обзор научной литературы по исследуемому вопросу, сделана подборка научных статей за последние два года, в которых рассмотрены различия между существующими системами машинного перевода, обозначены преимущества и недостатки их применения в процессе перевода, а также возможности применения систем машинного перевода в процессе подготовки профессиональных переводчиков. Из данной подборки были выбраны четыре научные статьи исследователей из НГЛУ им. Н. А. Добролюбова и МГИМО МИД России [3], [10] [11], [12], которые были предложены для ознакомления студентам-лингвистам 3 курса в качестве домашнего задания. Задачей студентов было изучить содержание этих научных статей, законспектировать основные идеи и подготовиться к их обсуждению в рамках аудиторного занятия. Целью данной работы было устранить дефицит знаний студентов о преимуществах и недостатках применения систем машинного перевода в профессиональной переводческой деятельности, а также принципах работы с системами машинного перевода на этапе пред- и постредактирования.

На втором этапе экспериментального обучения студенты занимались непосредственно переводом с английского языка на русский с использованием разработанного нами ранее учебного пособия по практике перевода ('Practical Course of Translation from English into Russian: Sociopolitical Translation'), а также переводом с русского языка на английский. Традиционные занятия по письменному переводу, когда студентам запрещалось использовать системы машинного перевода для выполнения домашнего задания, перемежались с занятиями, на которых студентам напротив предлагались задания на перевод с обязательным использованием трех систем машинного перевода, оказавшихся в числе самых популярных по результатам проведенного опроса («DeepL», «Google Переводчик», «Яндекс Переводчик»). Целью таких заданий было показать студентам на практике несовершенство машинных переводчиков на данном этапе, а также какую работу по постредактированию следует проводить

в случае их использования в переводческом процессе. Приведем примеры.

При переводе с английского языка на русский студентам было предложено перевести англоязычную статью 'Chernobyl, 25 years on. The Fallout' из журнала 'The Economist' (2011 г.) с использованием трех систем машинного перевода и оформить результат в таблицу с четырьмя колонками, где в первой колонке был исходный текст статьи на английском языке, во второй колонке – перевод, выполненный системой «Google Переводчик», в третьей колонке – перевод, выполненный системой «Яндекс Переводчик», и в четвертой колонке – системой «DeepL». Задание заключалось в необходимости сравнить все три машинных варианта перевода, обязательно сопоставляя их с оригиналом, выявить все ошибки и неточности, предложить свой вариант перевода, который мог быть отредактированным вариантом машинного перевода либо своим вариантом с полностью измененной (при необходимости) синтаксической конструкцией, а также сделать вывод о качестве переводов, предложенных выше названными системами машинного перевода. В результате выяснилось, что с переводом публицистического текста с английского языка на русский лучше справилась система «DeepL», работающая на базе искусственного интеллекта. Однако ни одна из использовавшихся систем машинного перевода не предоставила безошибочный перевод.

Рассмотрим некоторые недостатки машинных переводов на примере первого предложения данной статьи: 'In the single church still open in the small Ukrainian town of Chernobyl (population pre-accident: 14,000, population today: 500), Patriarch Kirill, head of Russia's Orthodox church, led prayers for the victims of the disaster that struck the nearby nuclear-power station 25 years ago'.

«Google Переводчик»: «В единственной до сих пор действующей церкви в небольшом украинском городе Чернобыль (население до аварии: 14 000 человек, сегодня: 500) Патриарх Кирилл, глава Русской Православной Церкви, возглавил молитву за жертв катастрофы, произошедшей на соседней атомной электростанции 25 лет назад».

«Яндекс Переводчик»: «В единственной церкви, все еще открытой в небольшом украинском городке Чернобыль (население до аварии: 14 000 человек, население сегодня: 500 человек), Патриарх Кирилл, глава российской православной церкви, возглавил молитвы за жертв катастрофы, обрушившейся на близлежащую атомную электростанцию 25 лет назад».

«DeepL»: «В единственной церкви, которая все еще открыта в небольшом украинском городке Чернобыле (население до аварии: 14 000 человек, население сегодня: 500 человек), патриарх Кирилл, глава Русской православной церкви, возглавил

молитву за жертв катастрофы, которая произошла на близлежащей атомной электростанции 25 лет назад».

В машинных переводах одного только первого предложения статьи видим нарушение лексической сочетаемости («возглавил молитву(-ы) за жертв»), нарушение согласования («в... городе/городке Чернобыль»), полное копирование синтаксиса оригинала с нарушением пунктуационных правил переводящего языка («(население до аварии: 14 000 человек, сегодня: 500)»), ошибка в передаче русской реалии («русская православная церковь» или «Русская православная церковь»), неверный выбор соответствия («открытой», вместо «действующей» (о церкви); «соседней», вместо «близлежащей» или «расположенной неподалеку» (об атомной электростанции)).

Кроме того, при анализе машинных переводов данной статьи с английского языка на русский были выявлены многочисленные случаи синтаксической интерференции и стилистические ошибки, не устранив которые, мы получаем текст перевода, неестественно звучащий на переводящем языке. В качестве примера приведем переводы, выполненные машинными переводчиками, еще одного фрагмента из этой же статьи: 'When I visited Narovlya last Friday, the town was sprucing itself up for Mr Lukashenka's visit. On top of a lick of paint for the town's prominent buildings, its Lenin monument and huge concrete hammer-and-sickle statue were being scrupulously scrubbed clean'.

«Google Переводчик»: «Когда я был в Наровле в прошлую пятницу, город приводил себя в порядок к визиту Лукашенко. Помимо лёгкого обновления краски на видных зданиях города, памятник Ленину и огромная бетонная статуя серпа и молота скрупулезно отмываются».

«Яндекс Переводчик»: «Когда я посетил Наровлю в прошлую пятницу, город приводил себя в порядок к визиту господина Лукашенко. Помимо того, что выдающиеся здания города были слегка покрашены, памятник Ленину и огромная бетонная статуя серпа и молота были тщательно отскоблены».

«DeepL»: «Когда я посетил Наровлю в прошлую пятницу, город приводился в порядок к визиту господина Лукашенко. Помимо того, что были отремонтированы и покрашены видные здания города, памятник Ленину и огромная бетонная статуя серпа и молота были тщательно вычищены».

Помимо ошибок, обозначенных выше, все три системы машинного перевода допустили ошибку, связанную с неверной передачей значения грамматической конструкции ('were being ... scrubbed clean').

Примечательно, что аудиторная работа по постредактированию машинных переводов (обсуждение и исправление ошибок машинных переводчиков) заняла больше времени, чем

проверка самостоятельно выполненных переводов. Кроме того, проведенная работа позволила сделать любопытное наблюдение: студенты, опираясь на варианты, предложенные машинными переводчиками, оказываются в плену предложенных компьютером синтаксических вариантов на русском языке и на этапе постредактирования машинных переводов испытывают сложности в подборе синонимичных грамматических конструкций на русском языке, которые могли бы быть использованы для передачи инвариантного смысла оригинала, вместо неудачной конструкции (часто копирующей иноязычную), предложенной машинным переводчиком. Обычно данная проблема характерна для студентов при переводе с родного языка на иностранный, но в данном случае (при использовании систем машинного перевода) она возникла и при переводе с иностранного языка на родной.

Перевод с родного языка на иностранный представляет собой более сложную задачу для студентов-лингвистов именно на этапе подбора иноязычных вариантов как лексических, так и грамматических. С учетом этой особенности при переводе *с русского языка на английский* студентам было дано задание сначала выполнить самостоятельный перевод текста с русского языка на английский (под которым мы понимаем перевод без использования систем автоматического перевода), чтобы не попадать в зависимость от предлагаемых машиной синтаксических вариантов, а затем после аудиторной проверки и редактирования при участии преподавателя сравнить «человеческие» переводы с переводами, выполненными машинными переводчиками. Для выполнения этого задания был использован научно-популярный текст «Неблагоприятные дни» о причинах возникновения магнитных бурь и их влиянии на здоровье людей. При выполнении самостоятельного перевода студентам разрешено было пользоваться любыми словарями (в том числе и электронными), поисковыми системами и другими интернет-ресурсами, за исключением систем машинного перевода. Задачей студентов было провести предпереводческий анализ текста, а также уделить пристальное внимание не только лексической точности при переводе, но и подбору англоязычных грамматических вариантов. Грамматическое оформление инвариантного смысла значительно влияет на качество перевода, поскольку задачей переводчика является создание текста перевода, *естественно* звучащего на переводящем языке. Студенты (особенно на начальных этапах обучения практической грамматике и переводу) зачастую склонны выбирать при переводе с родного языка на иностранный в первую очередь синтаксические конструкции на иностранном языке, параллельные русскоязычным конструкциям (при их наличии). Однако наличие параллельных грамматических

конструкций в разных языках вовсе не означает, что частота их использования совпадает. И простая замена какой-либо грамматической конструкции исходного языка на параллельную ей конструкцию в переводящем языке зачастую приводит к порождению текста перевода, неестественно звучащего на переводящем языке, за счет нарушения частотности употребления тех или иных грамматических структур, свойственных языку перевода.

При переводе научных и научно-популярных текстов на английский язык необходимо помнить, что для текстов данного стиля на английском языке характерны грамматический параллелизм, обеспечивающий логику повествования, четко обозначенные причинно-следственные связи, однозначность толкования, максимальная краткость в формулировании мысли. Критическое значение приобретает порядок слов (определители должны стоять как можно ближе к определяемым словам, словосочетаниям или предложениям; пристальное внимание следует уделять позиции наречий в предложении) [16, С. 25-34]. Пассивный залог – довольно частое явление в текстах научного стиля. Его использование неизбежно в ситуациях, когда исполнитель действия неизвестен, не указан или неважен, однако не стоит им злоупотреблять: если исполнитель действия в предложении указан, следует сделать выбор в пользу активной конструкции, поскольку она менее многословна. Пассивному залогу в данном случае следует отдать предпочтение лишь при необходимости смещения логического ударения (в английском языке логическое ударение падает на начало предложения, в отличие от русского языка). Что касается видовременного оформления научных и научно-популярных текстов, то выбор грамматических форм здесь довольно ограничен (используются в основном формы Present Simple, Past Simple, Present Perfect, Past Perfect) [16, с. 125-129]. Также следует отметить активное использование в научных и научно-популярных текстах неличных форм глагола в различных синтаксических функциях, часть из которых не имеет эквивалентов в русском языке.

Таким образом, при проверке и анализе самостоятельно выполненных студентами переводов выше указанного русскоязычного научно-популярного текста на английский язык большое внимание было уделено грамматическим аспектам и подбору разнообразных грамматических вариантов для передачи инвариантного смысла. При проверке и анализе переводов в рамках аудиторного занятия в мультимедийной аудитории преподаватель выводил на экран фрагменты заполненных рабочих тетрадей, использовавшихся ранее на занятиях по практической грамматике ('Practical Course of English Grammar: Series of Workbooks for Students') для демонстрации и повторения со студентами тех грамматических явлений, которые возможно

применить при переводе тех или иных предложений данного текста наряду с конструкциями, предложенными студентами, и тем самым обеспечить естественное звучание текста перевода на английском языке. На данном этапе задачей преподавателя было увеличить число предложенных студентами грамматических вариантов для передачи исходного смысла и заставить студентов проанализировать все преимущества и недостатки того или иного грамматического варианта.

После проверки и обсуждения самостоятельно выполненных переводов научно-популярного текста с русского языка на английский студентам было предложено задание сравнить «человеческие» переводы с переводами, выполненными тремя системами автоматического перевода («Google Переводчик», «Яндекс Переводчик» и «DeepL»). Тексты переводов также были оформлены в таблицу с пятью колонками: 1) оригинальный текст на русском языке; 2) «человеческий» перевод на английский язык; 3) перевод на английский, выполненный системой «Google Переводчик»; 4) перевод, выполненный системой «Яндекс Переводчик»; 5) перевод, выполненный «DeepL».

Приведем несколько примеров.

Фрагмент исходного текста: «Возмущения магнитного поля Земли вызываются Солнцем. На Солнце время от времени происходят взрывы, в результате которых из его атмосферы выбрасываются в межпланетное пространство потоки заряженных частиц. Когда эти потоки достигают магнитной оболочки Земли, они взаимодействуют с ней и вызывают её возмущение. Приборы на Земле его регистрируют как магнитные возмущения, или магнитные бури».

«Человеческий» перевод: ‘The Sun causes the Earth’s magnetic disturbances. Occasional explosions on the Sun result in streams of charged particles being ejected from its atmosphere into interplanetary space. When reaching the Earth’s magnetic field, they interact with it and cause its perturbations which are instrumentally recorded on Earth as magnetic disturbances or magnetic storms.’

«Google Переводчик»: ‘Disturbances of the Earth’s magnetic field are caused by the Sun. Explosions occur on the Sun from time to time, resulting in streams of charged particles ejected from its atmosphere into interplanetary space. When these streams reach the Earth’s magnetic shell, they interact with it and cause a disturbance. Instruments on Earth record these disturbances as magnetic disturbances, or magnetic storms.’

«Яндекс Переводчик»: ‘Disturbances in the Earth’s magnetic field are caused by the Sun. From time to time, explosions occur on the Sun, as a result of which streams of charged particles are ejected from its atmosphere into interplanetary space. When these fluxes reach the Earth’s magnetic envelope, they interact with it and cause its disturbance. Instruments

on Earth record it as magnetic disturbances, or magnetic storms.’

«DeepL»: ‘Disturbances in the Earth’s magnetic field are caused by the Sun. From time to time, explosions occur on the Sun, resulting in streams of charged particles being ejected from its atmosphere into interplanetary space. When these streams reach the Earth’s magnetic shell, they interact with it and cause its disturbance. Instruments on Earth register this as magnetic disturbances, or magnetic storms.’

В машинных переводах налицо нарушение тема-рематического членения первого предложения. При переводе второго и третьего предложений переводчиком-человеком устранена лексическая избыточность за счет применения лексико-грамматических трансформаций (замена частей речи и объединение предложений), а также использования англоязычного причастия настоящего времени в функции обстоятельства времени (‘when reaching ...’) [7, С. 227], тогда как машинные переводы во многом копируют русскоязычный синтаксис.

Приведем еще один пример:

Фрагмент исходного текста: «...Но указанные прогнозы не могут использоваться в медицинских целях, поскольку их оправдываемость не является стопроцентной».

«Человеческий» перевод: ‘However, with the forecast accuracy rates being below 100%, they cannot be used in medicine.’

«Google Переводчик»: ‘However, these forecasts cannot be used for medical purposes, as their accuracy is not 100%.’

«Яндекс Переводчик»: ‘However, these forecasts cannot be used for medical purposes, since their validity is not one hundred percent.’

«DeepL»: ‘However, these forecasts cannot be used for medical purposes, as their accuracy is not 100%.’

В результате перевода данного предложения, выполненного без применения систем автоматического перевода, мы получили простое распространенное предложение с обособленным причастным оборотом (Absolute Construction with the Participle I), который является обстоятельством в англоязычном предложении и в данном контексте имеет причинное значение [7, С. 233]. В машинных переводах вновь наблюдаем копирование синтаксиса исходного предложения.

В результате проведенного сравнения и анализа данных переводов студенты пришли к следующим выводам: 1) преимуществом сравнения между собой машинных переводов, предложенных разными системами, является помощь в поиске лексических соответствий и терминологии, что может сэкономить время (поиск нужного термина в случае затруднений можно начать, например, с проверки тех вариантов, которые предлагают машинные переводчики); 2) переводы, выполненные без использования систем машинного перевода, короче по объему; 3) машинные переводчики перенесли в перевод на

английский язык логическую ошибку из исходного текста (соответственно при использовании систем машинного перевода в профессиональной деятельности такого рода ошибки следует устранять на этапе редактирования исходного текста); 4) машинные переводчики, зачастую копируя синтаксис русскоязычного оригинала, создали тексты, которые на английском языке звучат словно «по-русски» за счет нарушения частотности употребления естественных для английского языка конструкций. Студенты также отметили, что, если бы задание свелось к простому редактированию текстов на английском, предложенных системами машинного перевода без предварительного самостоятельного перевода (как было с англоязычной статьей про Чернобыль), вряд ли им удалось бы достичь такого синтаксического разнообразия в выполненных переводах.

Работа, проведенная в рамках экспериментального обучения, подтвердила выдвинутую гипотезу о том, что в условиях активного развития и повсеместной доступности систем машинного перевода процесс развития иноязычной грамматической компетенции в рамках практического курса письменного перевода будет эффективнее и разнообразнее, если, помимо традиционных заданий, в процесс подготовки будущих переводчиков будут включены задания с использованием систем машинного перевода.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: 1) для осуществления качественного редактирования перевода профессиональным переводчикам необходимо владеть иноязычной грамматической компетенцией на высоком профессиональном уровне – и особенно в случае применения ими в своей профессиональной деятельности систем машинного перевода (поскольку, как показали наблюдения, применение систем машинного перевода усложняет генерацию студентами собственных синонимичных грамматических вариантов для передачи инвариантного смысла на этапе редактирования машинного перевода); 2) модификация и модернизация существующих методик обучения лингвистов-переводчиков должна быть ориентирована, помимо всего прочего, и на использование систем машинного

перевода как реакция на неизбежно меняющуюся реальность и происходящую на наших глазах трансформацию переводческой профессии; 3) для поддержания высокой планки в подготовке кадров, способных осуществлять письменный перевод как с использованием систем машинного перевода, так и без них, целесообразно комбинировать традиционные задания по переводу с заданиями, ориентированными на обучение будущих переводчиков пред- и постредактированию переводов, выполненных машинными переводчиками; 4) обучение будущих переводчиков пред- и постредактированию становится необходимым условием подготовки квалифицированных специалистов и должно быть отражено в учебных планах и рабочих программах по переводческим дисциплинам.

Добавим, что, помимо смещения акцента в переводческой профессии в сторону пред- и постредактирования машинных переводов следует ожидать, по-видимому, и изменения нормативов для письменных переводчиков в сторону их увеличения, подобно тому, как это произошло в IT-сфере, где в недавнем прошлом искусственный интеллект начал использоваться для написания программ на различных языках программирования, а акцент в работе программиста стал смещаться в сторону редактирования текстов программ, написанных искусственным интеллектом. Итогом стало увеличение нагрузки программистов со стороны работодателей настолько, что без применения искусственного интеллекта выполнить заданный объем работ уже не представляется возможным. Подобные изменения, вероятно, произойдут в ближайшее время и в профессии письменного переводчика.

Перспектива развития данной темы видится в дальнейшей интеграции обучения переводу и технологических инноваций, которые следует рассматривать как интеллектуальные инструменты перевода, функции которых со временем станут более совершенными и которые коренным образом трансформируют переводческую профессию. На данном этапе, однако, потребность в квалифицированных переводчиках-людях, способных обеспечить качественный итоговый продукт, сохраняется.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авраменко, А. П. Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков : учеб. пособие / А. П. Авраменко. – 2-е изд., испр. – Москва : КДУ : Университетская книга, 2022. – 166 с. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Евтеев, С. В. Машинный перевод в обучении переводчиков / С. В. Евтеев, Е. В. Воевода, Н. А. Гончарова. – Текст : электронный // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2025. – № 7. – С. 162–175. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251136.htm> (дата обращения: 10.11.2025).
4. Елизарова, Л. В. Анализ текста в условиях автоматизации переводческой деятельности / Л. В. Елизарова, О. Ю. Кустова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 1. – С. 57–64.

5. Игнаткова, С. В. Применение информационно-коммуникационных технологий при развитии иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков / С. В. Игнаткова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 186–197.
6. Игнаткова, С. В. Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Игнаткова Светлана Владимировна. – Екатеринбург, 2014. – 240 с. – Текст : непосредственный.
7. Крылова, И. П. Грамматика современного английского языка : учебник для институтов и факультетов иностранных языков / И. П. Крылова, Е. М. Гордон. – 12-е изд. – Москва : КДУ, 2006. – 448 с. – Текст : непосредственный.
8. Нечаева, Н. В. Постредактирование машинного перевода как актуальное направление подготовки переводчиков в вузах / Н. В. Нечаева, С. Ю. Светова. – Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7, № 25. – С. 64–72.
9. Нечипоренко, Н. А. Ошибки нейросетей и программ перевода как основа для расширения возможностей обучения переводчиков / Н. А. Нечипоренко, О. Г. Мельник. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 22: Теория перевода. – 2025. – Т. 18, № 2. – С. 206–225.
10. Петрова, О. В. О явных и скрытых ошибках машинного перевода / О. В. Петрова. – Текст : непосредственный // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение : сб. науч. тр. VII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Орёл, 12–13 окт. 2023 г.). – Орёл : Орлов. гос. ун-т им. И. С. Тургенева ; Картуш, 2023. – С. 49–54.
11. Петрова, О. В. Машинный перевод как учебно-методический материал на занятиях по переводу / О. В. Петрова, М. Ю. Родионова. – Текст : непосредственный // Военно-филологический журнал. – 2023. – № 4. – С. 56–66.
12. Улиткин, И. А. Новые технологии в подготовке специалистов в сфере письменного и устного перевода / И. А. Улиткин, Н. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Вопросы прикладной лингвистики. – 2024. – № 56. – С. 111–137.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 28.05.2024). – Текст : электронный.
14. Хромова, А. А. Постредактирование англо-русского машинного перевода: проблемы, методы и оптимизация / А. А. Хромова, Р. П. Лукманова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 3. – С. 948–956.
15. Швецова, С. В. Грамматическая компетенция в структуре компетентностной модели переводчика / С. В. Швецова. – Текст : непосредственный // Инновационный потенциал, состояние и тенденции развития в экономике, проектном менеджменте, образовании, политологии, юриспруденции, психологии, экологии, медицине, филологии, философии, социологии, технике, физике, математике : сб. науч. ст. по итогам Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 30–31 окт. 2013 г.). – Санкт-Петербург : КультИнформПресс, 2013. – С. 458–462.
16. Day, R. A. Scientific English: A Guide for Scientists and Other Professionals / R. A. Day, N. Sakaduski. – 3rd ed. – Santa Barbara, California : Greenwood, 2011. – 215 p. – Text : direct.
17. Khudaverdiyeva, T. Machine Translation and Human Translation: an Applied Linguistics Evaluation / T. Khudaverdiyeva. – Text : electronic // Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. – 2025. – Vol. 11, no. 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/395840982_Machine_and_human_translation_An_Applied_Linguistics_Evaluation (дата обращения: 10.11.2025).
18. Lee, Junho. Development and Validation of Machine Translation Literacy Scale for Translation Education / Junho Lee, Sowon Ahn, Yeong-Houn Yi. – Text : electronic // Australian Journal of Applied Linguistics. – 2025. – Vol. 8, no. 5. – URL: <https://doi.org/10.29140/ajal.v8n5.102789> (дата обращения: 10.11.2025).
19. Rivera-Trigueros, I. Machine translation systems and quality assessment: a systematic review / I. Rivera-Trigueros. – Text : electronic // Language Resources and Evaluation. – 2022. – Vol. 56. – P. 593–619. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10579-021-09537-5> (дата обращения: 10.11.2025).

REFERENCES

1. Avramenko, A. P. (2022), *Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages*, Moscow: Universitetskaya kniga, 166 p. (in Russian)
2. Azimov, E. G. and Shchukin, A. N. (2009), *New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)*, Moscow: IKAR, 448 p. (in Russian)
3. Evteev, S. V., Voevoda, E. V. and Goncharova, N. A. (2025), 'Machine Translation in Translator Training', *Koncept* [online], no. 7, pp. 162–175, available at: <https://e-koncept.ru/2025/251136.htm> [Accessed 10.11.2025]. (in Russian)
4. Elizarova, L. V. (2021), 'Text Analysis in the Context of Translation Activities Automation', *Bulletin of Voronezh State University. Series "Linguistics and Intercultural Communication"*, no. 1, pp. 57–64. (in Russian)
5. Ignatkova, S. V. (2024), 'The Use of Information and Communication Technologies in Developing Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators', *Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 186–197. (in Russian)
6. Ignatkova, S. V. (2014), 'Development of Foreign Language Grammatical Competence in Future Linguists-Translators (Profile "Translation and Translation Studies")', PhD Thesis (Pedagogy), Ural Federal University, Yekaterinburg, Russian Federation. (in Russian)
7. Krylova, I. P. and Gordon, E. M. (2006), *A Grammar of Present-day English: textbook*, 12th ed., Moscow: KDU, 448 p. (in English)

8. Nechaeva, N. V. and Svetova, S. Yu. (2018), 'Postediting of Machine Translation as a Topical Training Program for Translators in Higher Educational Establishments', *Issues of Teaching Methods in the Higher Educational Establishment*, vol. 7, no. 25, pp. 64-72. (in Russian)
9. Nechiporenko, N. A. (2025), 'Errors in Neural Networks and Translation Programs as a Basis for Expanding the Training Opportunities of Translators' *Bulletin of Moscow University. Series 22 "Translation Theory"*, vol. 18, no. 2, pp. 206-225. (in Russian)
10. Petrova, O. V. (2023), 'On Explicit and Implicit Errors of Machine Translation', *Language. Culture. Communication: Learning and Teaching: proceedings of the VII International Scientific Practical Conference*, Oryol: Kartush, 12–13 October 2023, pp. 49-54. (in Russian)
11. Petrova, O. V. (2023), 'Machine Translation as Teaching Material in Translation Classes', *Military Philological Journal*, no. 4, pp. 56-66. (in Russian)
12. Ulitkin, I. A. (2024), 'New Technologies in Training Specialists in the Field of Written and Oral Translation', *Issues of Applied Linguistics*, no. 56, pp. 111-137. (in Russian)
13. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the field of study 45.03.02 Linguistics (dated August 12, 2020 No. 969), Federal State Educational Standard, available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> [Accessed 01.11.2025]. (in Russian)
14. Hromova, A. A. and Lukmanova, R. R. (2024), 'Post-editing of English-Russian Machine Translation: Problems, Methods and Optimisation', *Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues*, vol. 17, iss. 3, pp. 948-956, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/postredaktirovanie-anglo-russkogo-mashinnogo-perevoda-problemy-metody-i-optimizatsiya?ysclid=miy42rn5z435416652> [Accessed 10.11.2025]. (in Russian)
15. Shvetsova, S. V. (2013), 'Grammatical Competence in the Structure of the Translator's Competence Model', *Innovative potential, state and trends in the economy, project management, education, political science, law, psychology, ecology, medicine, philosophy, sociology, engineering, physics, mathematics: collection of scientific articles based on the results of the International Correspondence Scientific and Practical Conference*, Saint Petersburg: KultInformPress, 30–31 October 2013, pp. 458–462. (in Russian)
16. Day, R. A. and Sakaduski, N. (2011), *Scientific English: A Guide for Scientists and Other Professionals*, 3rd ed., Santa Barbara, California: Greenwood, 215 p.
17. Khudaverdiyeva, T. (2025), 'Machine Translation and Human Translation: an Applied Linguistics Evaluation', *Journal of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, vol. 11, no. 1, pp. 98-104, available at: https://www.researchgate.net/publication/395840982_Machine_and_human_translation_An_Applied_Linguistics_Evaluation [Accessed 20.11.2025].
18. Lee, J., Ahn, S. and Yi, Y. (2025), 'Development and Validation of Machine Translation Literacy Scale for Translation Education', *Australian Journal of Applied Linguistics*, vol. 8, no. 5, pp. 1-23, available at: <https://doi.org/10.29140/ajal.v8n5.102789> [Accessed 10.11.2025].
19. Rivera-Trigueros, I. (2022), 'Machine translation systems and quality assessment: a systematic review', *Lang Resources & Evaluation*, no. 56, pp. 593–619, available at: <https://doi.org/10.1007/s10579-021-09537-5> [Accessed 20.11.2025].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

С. В. Игнаткова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Департамент лингвистики, Уральский гуманитарный институт, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: svt.shvetsova@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5710-1628.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

S. V. Ignatkova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Department of Linguistics, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, e-mail: svt.shvetsova@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5710-1628.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_63

Наталья Сергеевна Касьянова
г. Шадринск

**Готовность будущих учителей к преподаванию школьного курса основ
безопасности и защиты Родины**

В публикуемом материале рассмотрена проблема готовности будущих учителей ОБЗР в свете обновленных требований к содержанию школьного предмета «Основы безопасности и защиты Родины». В связи с тем, что наибольшие изменения содержания школьного предмета отразились на наполнении модуля «Военная подготовка. Основы военных знаний» наиболее актуальным стал вопрос рассмотрения готовности будущих выпускников к преподаванию именно данного модуля. В статье рассмотрены профессиональные навыки, необходимые будущим педагогам ОБЗР для преподавания тактической медицины и военной подготовки. Рассмотрены положения, требующие модернизации в вузовской подготовке по профилю «Безопасность жизнедеятельности», а также рассмотрены методические подходы к формированию практических предметных навыков с использованием современных образовательных технологий. Кроме того, в статье показана важность образовательного пространства и

наличия современного учебного оборудования в преподавании модуля «Военная подготовка. Основы военных знаний» в школьном курсе ОБЗР.

Ключевые слова: основы безопасности и защиты Родины, учитель ОБЗР, тактическая медицина, военная подготовка, интерактивные методы обучения, ситуационные задачи, имитационные игры.

Natalia Sergeevna Kasyanova
Shadrinsk

The readiness of future teachers to teach a school course on the basics of homeland security and defense

The published material examines the problem of the readiness of future teachers of the Fundamentals of Security and Defense of the Motherland in light of the changed requirements for the content of the school subject “Fundamentals of Security and Defense of the Motherland”. Due to the fact that the greatest changes in the content of the school subject have been reflected in the content of the module “Military Training. Fundamentals of Military Knowledge”, the most relevant issue has become the consideration of the readiness of future graduates to teach this particular module. The article discusses the professional skills required by future teachers of life safety and emergency preparedness to teach tactical medicine and military training. It also examines the provisions that need to be modernized in university training in the field of life safety, as well as the methodological approaches to developing practical subject skills using modern educational technologies. Additionally, the article highlights the importance of the educational environment and the availability of modern teaching equipment in teaching the module “Military Training. Fundamentals of Military Knowledge” in the school life safety course.

Keywords: Fundamentals of Homeland Security and Defense, teacher of First Aid and Fundamentals of Security and Defense of the Motherland, tactical medicine, military training, interactive teaching methods, situational tasks, and simulation games.

Введение. Подготовка современного учителя ОБЗР сейчас в центре внимания государства. Для того, чтобы очертить круг проблем методической подготовки современного учителя ОБЗР обратимся к анализу содержания учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины», претерпевшего изменения с 1 сентября 2024 года. За уходящий 2025 год также были опубликованы изменения в федеральном государственном стандарте основного общего образования, а также в стадии разработки находится федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования в части предмета ОБЗР. Проведенный анализ обновленных нормативных документов показал, что была осуществлена актуализация некоторых проблемных вопросов в содержании предмета ОБЗР, расширено содержание отдельных тем, изменено количество учебных часов, отведенных на их освоение. Наиболее важные изменения коснулись требований к результатам освоения образовательных программ на всех ступенях подготовки школьников, представленные в федеральных государственных стандартах и федеральных рабочих программах. В связи с этим, вузовская подготовка будущих учителей ОБЗР также должна претерпеть актуализацию.

Вопросы подготовки современных учителей ОБЗР поднимаются на вебинарах, конференциях, совещаниях и других мероприятиях, проводимых не только заинтересованными вузами, но и под эгидой, и по заказу Министерства просвещения, в том числе в рамках реализации федеральных проектов, таких как «Педагоги и наставники», «Молодежь и дети» и др.

Рассмотрим более подробно проблемы вузовской подготовки будущих учителей ОБЗР в свете новых требований к школьному предмету.

Обновленное содержание школьного предмета ОБЗР:

1. В структуре школьного предмета определено 11 модулей, которые отражают возможные опасности в различных сферах жизнедеятельности человека (например, безопасность в информационном пространстве, безопасность в социуме, основы противодействия экстремизму и терроризму, а также отдельный модуль – Военная подготовка, основы военных знаний.

2. Результаты освоения образовательной программы по предмету ОБЗР построены вокруг приобретения обучающимися практических умений и навыков, а также формирование готовности действовать в экстремальных и опасных ситуациях.

3. Возросла роль образовательного пространства и его содержания для изучения основ безопасности и формирования безопасного поведения.

В этом контексте готовность будущих учителей ОБЗР должна обеспечиваться реализацией деятельности вуза по следующим направлениям:

– методическая подготовка студентов по проведению уроков ОБЗР в соответствии с федеральной рабочей программой;

– приобретение практических навыков по профильным предметам, раскрывающим отдельные вопросы безопасности;

– обеспечение возможности использования образовательного пространства для профессионального развития и совершенствования практических навыков.

Формирование навыков самообороны и оказания первой помощи в условиях, приближенных к боевым действиям или

стихийным бедствиям определяются в качестве приоритетных задач школьного предмета ОБЗР. Отдельным целевым приоритетом определяется патриотическое воспитание подрастающего поколения, реализуемого средствами предмета «Основы безопасности и защиты Родины» в школе. Данные положения определяют необходимость анализа рабочих программ вузовских дисциплин, реализующихся в рамках профилей подготовки «Безопасность жизнедеятельности», а самое главное – осуществление переработки их содержания и приведение их в соответствие с требованиями к профессиональным предметным знаниям и навыкам учителя ОБЗР. Мы считаем, что в содержание вузовских дисциплин, обеспечивающих профильную подготовку будущих учителей ОБЗР необходимо включать теоретическую и практическую подготовку по новому модулю – «Военная подготовка. Основы военных знаний».

Цель исследования – изучить готовность будущих учителей ОБЗР к преподаванию школьного предмета с учетом обновленных требований, а также определить пути развития вузовского образования по профилю «Безопасность жизнедеятельности» в подготовке педагогических кадров.

Материал и методы исследования. В основу исследования положены требования федерального государственного образовательного стандарта на ступенях основного общего образования и среднего общего образования, а также нормативные документы, регламентирующие организацию образовательного процесса в системе высшего образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [10], Федеральный государственный стандарт основного общего образования [11, 12], Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [13, 14], Федеральный государственный стандарт высшего образования. Запрос образовательных организаций на выпуск компетентного учителя ОБЗР становится для нас приоритетным. В связи с этим, мы считаем, что готовность будущего педагога ОБЗР к преподаванию школьного предмета должна рассматриваться в контексте требования к содержанию самого предмета.

Для проведения основной части исследования нами были выбраны 2 группы студентов, обучающихся на III курсе (на момент начала исследования в сентябре 2024 года, что соответствует периоду обучения - 2024-2025 учебный год). В 2025-2026 учебном году группы исследуемых студентов обучаются на IV курсе факультета физической культуры по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Физическая культура» и профиль «Безопасность жизнедеятельности». Кроме этого, нами была инициирована самодиагностика студентов V курса

2025-2026 учебного года, также обучающихся на факультете физической культуры по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Физическая культура» и профиль «Безопасность жизнедеятельности». Цель самодиагностики – рефлексивная оценка собственной готовности к осуществлению педагогической деятельности по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» в новых условиях.

Педагогическое исследование планируется проводить в несколько этапов, содержащих констатацию исходного уровня готовности студентов к осуществлению педагогической деятельности по предмету ОБЗР по новым требованиям к его содержанию (срок проведения: сентябрь 2024 года, испытуемые - студенты III курса на период обучения 2024-2025 учебного года), формирующую работу (срок проведения: 2024-2025 и 2025-2026 учебный год, испытуемые - академические группы III курса с условием перехода на курс старше в 2025-2026 учебном году); и контрольный этап (срок проведения: март 2026 года, испытуемые – студенты IV курса, обучающиеся на факультете физической культуры по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Физическая культура» и профиль «Безопасность жизнедеятельности».

В ходе педагогического эксперимента применялись стандартные методы исследования: анкетирование, наблюдение, метод статистической обработки данных, анализ и формулирование выводов.

Результаты исследования и их обсуждение.

Наибольшие изменения в содержании школьного предмета ОБЗР претерпел раздел «Основы военных знаний». С 1 сентября 2024 года данный раздел преобразован и его объем значительно расширен. Так, модернизированное название раздела в настоящий момент – «Военная подготовка. Основы военных знаний». В школьную программу данный раздел вводится с 8 класса, и предполагает проведение обязательных учебных сборов в 8 и 10 классах.

Обучающимся в соответствии с требованиями к предметным результатам обучения учебной программы необходимо овладеть знаниями об элементах начальной военной подготовки; освоить правила безопасного обращения со стрелковым оружием; получить представление о боевых свойствах оружия массового поражения и способах защиты от него. Дополнительно, обучающиеся должны получить представление о конструктивных особенностях беспилотных летательных аппаратов квадрокоптерного типа и их потенциальных способах боевого применения. Для обеспечения условий формирования знаний о БПЛА и квадрокоптерах и обучении управления, а также осуществить знакомство со стрелковым оружием и приобрести стрелковые навыки

необходимо оснащать профильные кабинеты и кабинет методики обучения ОБЗР современным оборудованием, соответствующим требованиям к школьным кабинетам ОБЗР, которое позволит наиболее полно сформировать систему знаний и представлений, а также сформировать навыки пользования ими, например, электронный стрелковый тренажер или стрелковый тир, средства индивидуальной защиты (респиратор, противогаз, костюмы Л1 и ОЗК), дозиметры, БПЛА и другое учебное оборудование [11, 13].

Использование нового современного оснащения в подготовке будущих учителей ОБЗР позволит эффективно организовать обучение школьников по разделу «Основы военных знаний. Военная подготовка», в том числе помочь школьникам освоить знания о конструктивных особенностях беспилотных летательных аппаратов, приобрести практические умения пилотировать БПЛА [11, 13]. Будущим учителям ОБЗР важно самим овладеть навыками обращения с оружием (например, обучение неполной/полной сборке/разборке автомата Калашникова), так как данный практический навык входит в число обязательных предметных результатов выпускников школы, а также составляет элемент практических туров различных соревнований по ОБЗР и Всероссийской предметной школьной олимпиады. Будущим учителям ОБЗР также важно показать возможности совершенствовать данные навыки во внеурочной деятельности, поэтому сами студенты на этапе вузовского обучения вовлекаются в участие и организационную деятельность «Школ безопасности», «Недель безопасности», тематических мастер-классов и других мероприятий, проводимых в вузе для студентов различных подразделений и факультетов. Некоторое время назад в большом числе вузов, осуществляющих подготовку учителей ОБЖ отсутствовал тир, позволяющий осуществить формирование навыка стрельбы у будущих выпускников вуза. В свете требований подготовки молодежи к военной службе, а также для обеспечения формирования профессионального навыка современному учителю ОБЗР важно быть обученным осуществлять стрельбу из пневматического оружия. Данный навык позволит не только эффективно обучать своих будущих воспитанников и школьников по предмету, но также и подготовиться для ведения военной службы по призыву по окончании вуза. С будущими учителями ОБЗР необходимо также осуществлять работу по формированию навыков организации гражданской обороны в образовательной организации, а также навыков использования средств индивидуальной защиты. Данные навыки помогут обеспечить не только успешное проведение уроков ОБЗР в будущем, но и определить профессиональные перспективы в осуществлении государственных задач в области

гражданской обороны. Поэтому, на профильных дисциплинах со студентами вузов важно организовывать практическую деятельность по проведению мероприятий химической защиты, например, применение ОЗК при химическом заражении местности, порядок надевания ОЗК и противогаза при химическом заражении местности или применении химического оружия [11, 13].

В содержании модуля появилась новая тема «Тактическая медицина. Оказание первой помощи в условиях боевых действий», предполагающая приобретение знаний об особенностях оказания первой помощи в боевых условиях в сравнении с первой помощью в мирное время. Оценка состояния раненого или пострадавшего, которая включает быстрое определение степени повреждения организма, распознавание угрожающих жизни состояний (кровоточивость, шок, нарушение дыхания), проведение первичного осмотра и постановка предварительного диагноза. Оказание первичной неотложной помощи, включающее наложение кровоостанавливающих повязок и жгутов, осуществление искусственной вентиляции лёгких и непрямого массажа сердца, транспортировка пострадавших с травмами позвоночника и конечностей. Дезинфекция и антисептика, в том числе обработка раневой поверхности антисептическими растворами, правильное наложение стерильных перевязочных материалов, минимизация инфицирования раны и профилактика осложнений.

Будущие педагоги ОБЗР на этапе предметной подготовки должны знать содержание тактической аптечки, включающее комплект перевязочных материалов, средства остановки кровотечения, анальгетики и обезболивающие препараты, антисептики и дезинфицирующие растворы, противошоковые препараты, нестероидные противовоспалительные средства, перчатки медицинские одноразовые (стерильные и нестерильные) а также дополнительные инструменты (маркер, тактические ножницы). Очень важно обеспечить понимание будущих учителей ОБЗР целесообразность средств, составляющих наполнение тактической аптечки, и отличие тактической аптечки от мирной, содержание которой ориентировано только на остановку кровотечения.

Особое внимание при изучении тактической медицины уделяется распознаванию признаков артериального кровотечения и быстрой реакции; способам переноски раненого; методам открытия дыхательных путей, таких как запрокидывание головы и выдвижение нижней челюсти, способам удаления инородных тел из ротовой полости и предотвращение западания языка, алгоритму СЛР, включающему компрессию грудной клетки и искусственное дыхание. В связи с этим в профильной подготовке будущих учителей ОБЗР необходимо выделить дисциплины и разделы в имеющихся дисциплинах, позволяющие освоить

им указанные выше практические навыки, а также создать условия для формирования и демонстрации готовности обучать навыкам тактической и мирной медицины будущих воспитанников. Вовлечение студентов в организацию и проведение мероприятий «Школа безопасности», «Наука 0+», «Неделя безопасности», проводимые в вузах, может предоставить условия для формирования такого вида готовности.

Важно подчеркнуть, что перечисленный ряд практических навыков в сфере безопасности жизнедеятельности играет ключевую роль в обеспечении безопасности жизни и здоровья военнослужащих и гражданского населения в условиях чрезвычайных ситуаций и вооруженных конфликтов. Поэтому ориентир на подготовку будущего учителя ОБЗР, владеющего набором практических навыков, готовности их применять в различных обстоятельствах, является приоритетным.

В современных реалиях ценными являются также практические навыки оказания первой помощи боевому товарищу и транспортировки его в безопасную зону для дальнейшего проведения мероприятий по первой помощи. Комплексное использование учебного оборудования позволяет получать интегрированные навыки, например обращение с оружием при движении в тройках в нападении или разведке, обеспечение прикрытия при ведении тактической стрельбы, а также помощь пострадавшим боевым товарищам при ранении и организации транспортировки их в безопасное укрытие [15]. Как следствие, будущие учителя ОБЗР, особенно не прошедшие военную службу по призыву, особенно нуждаются в навыках тактической подготовки. Вузовское обучение, в свою очередь, в силах реализовать условия для тактической подготовки будущих учителей ОБЗР.

Методические подходы в осуществлении подготовки будущих учителей реализовывать требования современных образовательных стандартов также должны быть пересмотрены. Считаем, что преподавание вузовских дисциплин, предполагающих формирование практических навыков, должно отходить от классической схемы лекционно-семинарского обучения.

Для эффективного формирования практических навыков военной подготовки и тактической медицины, наряду с другими подходами, целесообразно активно использовать интерактивные методы обучения, позволяющие добиться глубокого усвоения материала [1, 2, 9]. Наибольший потенциал в формировании готовности будущих учителей ОБЗР мы видим в использовании имитационных игровых методов и метода решения ситуационных задач с игровым проигрыванием [3, 4, 5].

Имитационные игровые методы – это особая категория интерактивных методов обучения,

широко применяемая при изучении ОБЗР. Их суть заключается в воспроизведении реальных жизненных ситуаций, близких к экстремальным обстоятельствам, в специально созданных учебных условиях. Такой подход позволяет будущим учителям ОБЗР приобретать не только предметные навыки и знания, учиться принимать быстрые и правильные решения в стрессовых ситуациях, но и осуществлять методическую подготовку, позволяющую организовывать уроки ОБЗР в более интересной, а самое главное эффективной форме [5].

При изучении основ тактической медицины на практических занятиях с будущими учителями ОБЗР возможно применение метода решения ситуационных задач, позволяющих вырабатывать алгоритмы действий, составляющих безопасное поведение; осуществлять анализ действий, определять их целесообразность в условиях. Об эффективности метода решения ситуационных задач в обучении говорили Б.К. Михайлов, Н.А. Кузнецов, Н.С. Касьянова.

Б.К. Михайлов [7] предлагает алгоритмизированный метод, который подразумевает последовательное прохождение этапов решения задачи по установленному порядку действий. На первом этапе учащиеся оценивают ситуацию и идентифицируют проблему. Далее идет сбор информации о пострадавшем (оценка сознания, дыхания, пульса, наличия кровотечения и повреждений). После чего учащиеся принимают решения о первоочередных действиях (остановка кровотечения, освобождение дыхательных путей, стабилизация переломов и др.), реализуют выбранный план действий и повторно проверяют состояние пострадавшего и вносят изменения в план при необходимости.

Н.А. Кузнецов [6] для решения ситуационных задач предлагает метод кейсов, который предполагает подробное рассмотрение конкретной ситуации, связанной с оказанием первой помощи в условиях боя или чрезвычайной ситуации.

Например, учащимся предоставляется детальное описание ситуации (например, бой, взрыв, автомобильная авария), сопровождаемое перечнем имеющихся ресурсов и ограничений. От учащихся требуется проанализировать ситуацию, принять решение, выбрать оптимальный вариант действий и аргументировать свой выбор. В методической подготовке будущих учителей ОБЗР при изучении дисциплин методического цикла может быть организована аналогичная работа. Такая работа позволяет будущим учителям ОБЗР не только развивать критическое мышление, умение анализировать и принимать быстрые, но взвешенные решения, а также формировать профессиональные *hard skills* навыки.

Отдельно выделим ролевые игры и имитационные упражнения, которые создают условия, максимально приближенные к реальным ситуациям [3, 8]. Например, разыгрывается сцена ранения или травмы, студенты распределяют роли

(медицинского специалиста, командира, пострадавшего и т.п.) и выполняют соответствующие обязанности, действуют в режиме реального времени, принимая решения и выполняя манипуляции (оказание первой помощи, эвакуация, передача информации). Такая работа обеспечивает глубокое погружение в ситуацию, развитие практических навыков и стрессоустойчивости. А будущим учителям ОБЗР такая работа позволяет расширить грани собственной методической подготовки.

Для долгосрочного изучения темы и глубокой проработки отдельных аспектов тактической медицины, военной подготовки в подготовке будущих учителей ОБЗР широко может быть применен метод проектов [9]. Например, ставится задача разработать медицинский комплект или протокол действий для конкретной ситуации (например, медицинская сумка бойца, алгоритм действий при множественных травмах). Такая учебная работа способствует развитию творческого мышления, навыков совместной работы и проектной деятельности, а также методической подготовленности будущих учителей ОБЗР.

Методы обучения, используемые в практике школьного обучения, прекрасно находят возможности в реализации вузовского обучения. Обеспечивая студентов – будущих учителей ОБЗР качественной предметной подготовкой, мы создаем условия для того, что в дальнейшей педагогической деятельности они будут осуществлять эффективный поиск рациональных методов обучения и вооружать учеников необходимыми знаниями и компетенциями [15].

Проведенная диагностическая работа со студентами III курса, обучающихся на факультете физической культуры по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль «Физическая культура» и профиль «Безопасность жизнедеятельности», показала, что студенты осознают необходимость овладения практическими умениями и навыками в области тактической медицины и военной подготовки, позволяющими эффективно организовывать учебный процесс по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» в условиях изменения содержания предмета и увеличения объема учебных часов на изучение тактической медицины и военной подготовки. Однако, непосредственно уровень практической готовности к реализации измененного учебного предмета в области навыков тактической медицины и военной подготовки отмечен как не высокий. Так, оценка сформированности навыков в области тактической медицины у исследуемых находилась на низком уровне, соответственно готовность к преподаванию блока занятий по тактической медицине в общеобразовательных организациях отмечается как низкая. Студенты

продемонстрировали средний уровень сформированности практических навыков в области военной подготовки был. Это связано с тем, что некоторые студенты (4 человека) продемонстрировали хорошую подготовку по результатам освоения содержания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» за годы личного обучения в школе, а также 1 студент является выпускником кадетской школы. Мы привели сводные данные по общей оценке готовности студентов к преподаванию предмета «Основы безопасности и защиты Родины». Анализ изменений индивидуального уровня готовности к реализации обновленного содержания предмета «Основы безопасности и защиты Родины» будет опубликован позднее по окончании контрольных испытаний в марте 2026 года.

Для проведения рефлексивной оценки собственной готовности к осуществлению педагогической деятельности по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» в новых условиях с выпускниками 2025-2026 учебного года (V курс) проведен опрос. Выпускникам требовалось оценить собственную готовность к осуществлению педагогической деятельности по 10-балльной шкале по практической подготовке к преподаванию отдельных тем курса «Основы безопасности и защиты Родины». Мы установили, что выпускники 2025-2026 учебного года характеризуют себя как подготовленных в достаточной степени (41% респондентов) и в достаточно высокой степени (28% респондентов). Фактический уровень готовности выпускников 2025-2026 учебного года к реализации обновленного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» будет осуществлен в ходе экзамена, состоящего из двух частей (теоретической и практико-методической) в январе 2026 года.

В ходе опроса мы также выявили потребности будущих учителей ОБЗР для профессиональной самореализации. Обучающимся необходимо было ответить на ряд вопросов, устанавливающих их образовательные потребности для дальнейшей профессиональной деятельности в должности учителя ОБЗР. Нами была проведена систематизация и анализ ответов, которые позволили сделать следующие выводы:

- во-первых, современному учителю ОБЗР необходимо овладеть тем же набором практических навыков в области безопасности жизнедеятельности и готовности их использовать, что и современному выпускнику школы;

- во-вторых, будущему учителю ОБЗР важно включаться в деятельность, приближенную к учебному процессу в школе, при этом данная деятельность должна выходить за рамки запланированной в учебном плане практики;

- в-третьих, будущий учитель ОБЗР в процессе вузовской подготовки нуждается в качественной методической подготовке,

позволяющей использовать современные технологии в образовательном процессе по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» в школе.

Заключение. Готовность будущих учителей ОБЗР к преподаванию модуля «Военная подготовка. Основы военных знаний» в структуре школьного предмета ОБЗР определяется предметной подготовкой студентов, применением эффективных педагогических технологий, позволяющих получить профессиональные предметные навыки, а также использованием учебного оборудования и образовательного пространства вуза в формировании профессиональных компетенций. Перспективным в диагностике готовности к преподаванию не только модуля «Военная подготовка. Основы военных знаний», но и предмета в целом у будущих учителей ОБЗР выступает организация промежуточного и итогового контроля за уровнем их практической и методической подготовки. Немаловажным моментом в методической подготовке является вовлечение студентов – будущих учителей ОБЗР в активную внеучебную деятельность с возможностью продемонстрировать уровень собственных практических навыков, а также в деятельность по организации различных мероприятий просветительского, ознакомительного и практического характера. Мы считаем, что промежуточная аттестация должна

отражать владение практическими навыками в области безопасности жизнедеятельности. Зачеты и экзамены по профильным дисциплинам могут быть представлены двумя частями – теоретической и практической. Вопросы и задания теоретической части – позволят оценить теоретическую предметную подготовку. А практическая часть содержала бы демонстрацию уровня сформированности конкретного навыка, например, при изучении вузовской дисциплины «Основы обороны государства и военных знаний» продемонстрировать навыки военной подготовки, например, строевой, стрелковой, тактической и др., или навык сборки/разборки автомата Калашникова. Государственная итоговая аттестация может проводиться в форме демонстрационного экзамена, позволяющего оценить именно методическую подготовку будущего учителя ОБЗР.

Таким образом, анализируя требования нормативных документов по организации образовательного процесса по предмету «Основы безопасности и защиты Родины», мы видим необходимость пересмотра организации вузовской подготовки будущих учителей ОБЗР, а также поиска эффективных средств диагностики готовности будущих учителей ОБЗР и формулирование критериев ее определения. Данные обстоятельства являются сферой нашего научного интереса и научных перспектив.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Евсеева, Э.Р. Практическое значение применения интерактивных методов обучения в тактической медицине / Евсеева Э.Р. – Текст : непосредственный // Современная медицина и здравоохранение. – 2021. – № 6. – С. 92–98.
2. Иванов, А.Б. Интерактивные методы обучения тактическим медицинским навыкам в школьной программе / А.Б. Иванов. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 4. – С. 56–63.
3. Касьянова, Н.С. Использование деловых игр в формировании компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности / Н.С. Касьянова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (37). – С. 42–49. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-delovyh-igr-v-formirovani-kompetentsiy-v-sfere-bezopasnosti-zhiznedejatelnosti> (дата обращения: 15.10.2025).
4. Касьянова, Н.С. Методические аспекты применения игровых методов на уроках ОБЖ при изучении раздела «Гражданская оборона» / Н.С. Касьянова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3 (55). – С. 49–54. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-primeneniya-igrovyyh-metodov-na-urokah-obzh-pri-izuchenii-razdela-grazhdanskaya-oborona> (дата обращения: 15.10.2025).
5. Касьянова, Н.С. Применение интерактивных методов обучения в преподавании ОБЖ / Н.С. Касьянова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=25698> (дата обращения: 20.10.2025).
6. Кузнецов, Н.А. Игровые техники в обучении тактической медицине на уроках ОБЖ / Н.А. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2022. – № 1. – С. 12–19.
7. Михайлов, Б.К. Особенности использования симуляционных тренажеров для обучения тактической медицине в школе / Б.К. Михайлов. – Текст : непосредственный // Медицинская педагогика. – 2023. – № 2. – С. 34–41.
8. Осипова, И.С. Теоретические и практические основы формирования компетентности студентов факультета физической культуры в условиях реализации образовательных программ как научное направление факультета / И.С. Осипова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (63). – С. 97–103. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-osnovy-formirovaniya-kompetentnosti-studentov-fakulteta-fizicheskoy-kultury-v-usloviyah-realizatsii> (дата обращения: 01.11.2025).
9. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.В. Бухаркина. – Москва : Академия, 2008. – 198 с. – Текст : непосредственный.
10. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон N 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2025. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.

11. Российская Федерация. Министерство образования. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ №370 от 18 мая 2023 г : вступ. в силу с 1 сент. 2024 г. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
12. Российская Федерация. Министерство образования. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ №1028 от 27.12.2023 г. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
13. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : приказ №371 от 18 мая 2023 г : вступ. В силу с 1 сент. 2024 г. – Доступ из справ. Правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
14. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования : приказ №1014 от 23 ноября 2022 г. – Доступ из справ. Правовой системы «КонсультантПлюс». – Текст : электронный.
15. Цибизова, Т.Ю. Интеграция военной подготовки в программы высшего образования / Т.Ю. Цибизова. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2016. – № 11. – С. 158–163. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-voennoy-podgotovki-v-programmy-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 11.11.2025).

REFERENCES

1. Evseeva, E.R. (2021), 'The practical Significance of using interactive teaching methods in Tactical Medicine', *Modern Medicine and Healthcare*, No. 6, pp. 92-98. (in Russian)
2. Ivanov, A.B. (2022), 'Interactive methods of teaching tactical medical skills in the school curriculum', *Pedagogy and Psychology of Education*, No. 4, pp. 56-63. (in Russian)
3. Kasyanova, N.S. (2018), 'The use of business games in the formation of competencies in the field of life safety', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], No. 1 (37), pp. 42-49, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-delovyh-igr-v-formirovanii-kompetentsiy-v-sfere-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti> [Accessed 10/15/2025]. (in Russian)
4. Kasyanova, N.S. (2022), 'Methodological aspects of the application of game methods in the lessons of housing and communal services in the study of the section "Civil Defense"', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], No. 3 (55), pp. 49-54, available at : <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-primeneniya-igrovyyh-metodov-na-urokah-obzh-pri-izuchenii-razdela-grazhdanskaya-oborona> [Accessed 10/15/2025]. (in Russian)
5. Kasyanova, N.S. (2016), 'The use of interactive teaching methods in teaching housing and communal services', *Modern Problems of Science and education* [online], No. 6, available at: <https://science-education.ru/article/view?id=25698> [Accessed 10/20/2025]. (in Russian)
6. Kuznecov, N.A. (2022), 'Game techniques in teaching tactical medicine in life safety lessons', *Innovations in Education*, No. 1, pp. 12-19. (in Russian)
7. Mixajlov, B.K. (2023), 'Features of Using simulation Simulators for teaching Tactical Medicine at School', *Medical Pedagogy*, No. 2, pp. 34-41. (in Russian)
8. Osipova, I.S. (2024), 'Theoretical and practical foundations of the competence formation of students of the Faculty of Physical Culture in the context of the implementation of educational programs as a scientific direction of the faculty', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], No. 3 (63), pp. 97-103, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-osnovy-formirovaniya-kompetentnosti-studentov-fakulteta-fizicheskoy-kultury-v-usloviyah-realizatsii> [Accessed 11/01/2025]. (in Russian)
9. Polat, E.S. (2008), *New pedagogical and information technologies in the education system*, Moscow : Akademiya, 198 p. (in Russian)
10. *On Education in the Russian Federation* (No. 273-FZ, 21 Dec. 2012 with amendments and additions, intro. effective from 09/01/2025) Federal Law Ross, available at: KonsultantPlus. (in English)
11. *On Approval of the Federal Educational program of Basic General Education* (No. 370 dated May 18, 2023), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: KonsultantPlus. (in Russian)
12. *On Approval of the Federal State Educational standard of Basic general Education* (No. 1028 dated December 27, 2023), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: KonsultantPlus. (in Russian).
13. *On Approval of the Federal Educational Program of Secondary general Education* (No. 371 dated May 18, 2023), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: KonsultantPlus. (in Russian)
14. *On Approval of the Federal Educational Program of Secondary General Education* (No. 1014 dated November 23, 2022), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, available at: KonsultantPlus. (in Russian)
15. Cibizova, T.Yu. (2016), 'Integration of military training into higher education programs', *Higher education in Russia* [online], no. 11, pp. 158–163, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-voennoy-podgotovki-v-programmy-vysshego-obrazovaniya/viewer> [Accessed 11.11.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Н.С. Касьянова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, Россия, e-mail: arianaelka@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2139-5040.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

N.S. Kasianova, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Education and Life Safety, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: arianaelka@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2139-5040.

**Марина Евгеньевна Козловских,
Ирина Николаевна Слинкина
г. Шадринск**

Отбор тематики и содержания образовательных смен технической направленности

Статья посвящена проблеме отбора тематики и содержания краткосрочных образовательных смен технической направленности. Авторы выделяют два подхода к отбору содержания для образовательных смен технической направленности: компетентностно-профориентационный и проблемно-кейсый. Обоснована роль организаций высшего образования в оказании организационной и методической поддержки при разработке программ дополнительного образования. Результаты исследования показывают, что предложенные подходы к отбору содержания образовательных смен технической направленности позволяют построить программы образовательных смен с учетом современных требований и социальных заказов различных общественных институтов. Статья представляет интерес для педагогов и исследователей в области дополнительного образования. Также материалы статьи будут полезны учителям информатики и педагогам дополнительного образования по техническим направлениям подготовки.

Ключевые слова: дополнительное образование, образовательная смена, направленность образовательной смены, образовательная смена технической направленности, тематика образовательной смены, содержание образовательной смены, подходы к отбору содержания образовательной смены.

**Marina Evgenievna Kozlovskikh,
Irina Nikolaevna Slinkina
Shadrinsk**

Selection of the subject and content of technical educational camp session

The article is devoted to the problem of selecting the topics and content of short-term technical educational camp session. The authors identify two approaches to the selection of content for technical educational camp session: competence-based and career-oriented and case-based. The role of higher education organizations in providing organizational and methodological support in the development of additional education programs is substantiated. The results of the study show that the proposed approaches to the selection of the content of technical educational camp session make it possible to build educational camp session programs taking into account modern requirements and social orders of various public institutions. The article will be useful to teachers and researchers in the field of additional education. The materials of the article will also be useful for computer science teachers and teachers of additional education in technical areas of training.

Keywords: additional education, educational camp session, orientation of the educational camp session, educational camp session of technical orientation, subject of the educational camp session, content of the educational camp session, approaches to the selection of the content of the educational camp session.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2025 году по теме «Учебно-методическое обеспечение образовательных смен технической направленности для школьников основного общего образования» (№ 16-325 от 29 мая 2025 г.)

Введение. Социальный заказ на формирование и развитие инженерных и цифровых компетенций, а также необходимость ранней профориентации усиливают значимость краткосрочных форматов, обеспечивающих практико-ориентированное обучение школьников. Одним из инструментов, позволяющих оперативно обновлять содержание в соответствии с динамикой развития современных технологий, апробировать актуальную тематику являются образовательные смены технической направленности. Образовательные смены являются частью системы дополнительного образования детей. Образовательные смены реализуются как на базе специализированных организаций – дополнительного образования, так и на базе учреждений общего (общеобразовательные и дошкольные образовательные организации), организаций отдыха и оздоровления детей,

комплексах отдыха и развития. В зависимости от возможностей и планов работы организаций, такие смены могут проводиться в период каникулярного отдыха или в учебное время [10, 11].

Нормативно правовая база, регулирующая отношения в сфере образования, включает множество нормативных актов, имеющих разную юридическую силу, содержание, объем и статус. Среди современных документов, регламентирующих функционирование систем дополнительного образования детей, документы международного и федерального уровней. Эти документы определяют современные требования государства к системе дополнительного образования детей, задают актуальные потребности и запросы в данной сфере образования, а также определяют роль, значение и приоритетные направления деятельности организаций дополнительного образования. Также

нормативно-правовое обеспечение дополнительного образования включает документы регионального и локального уровня. Изучение региональных нормативных актов свидетельствует о единых целевых ориентирах, направленных на создание целостного образовательного пространства, обеспечивающего максимальное удовлетворение личности в дополнительном образовании с учетом федерального законодательства [3, 11, 16].

Дополнительные общеобразовательные программы разрабатываются на локальном уровне и отличаются большим разнообразием, так как в большинстве случаев разрабатываются непосредственно педагогами. Организации дополнительного образования самостоятельно выстраивают стратегию формирования реализуемых программ в соответствии с имеющимися ресурсами, территориальными особенностями, социальными запросами, возможностями кадрового обеспечения [10].

Государственная политика, отраженная в ключевых документах, ориентирует систему дополнительного образования на расширение набора дополнительных образовательных программ, обновление их содержания, подготовку и реализацию программ, связанных с развитием новых технологий. При этом особое внимание уделяется программам технической и естественно-научной направленности. Что касается вопросов обновления содержания дополнительных образовательных программ, то на федеральном и региональном уровне происходит смещение к усилению научно, информационной и методической поддержки организаций дополнительного образования.

Концепция развития дополнительного образования в качестве задач развития дополнительного образования детей предполагает «расширение участия образовательных организаций высшего образования в разработке и реализации дополнительных общеобразовательных программ, обеспечение взаимодействия с наставниками из образовательных организаций высшего образования» [14]. В рамках реализации данной задачи федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» проводит работу по учебно-методическому обеспечению образовательных смен. За организацию и проведение образовательных смен для школьников Курганской области отвечает центр по работе с одаренными детьми и молодежью. К подготовке и проведению образовательных смен различной направленности привлекаются преподаватели и студенты университета. Базовой площадкой для проведения таких смен выступает детский технопарк Кванториум, а также комплекс отдыха и развития Чумляк.

В настоящее время на регулярной основе проводятся выездные смены олимпиадной подготовки по разным профилям («Открывая возможности», «Первые шаги в науку»), выездные учебно-тренировочные и турнирные смены по программированию, робототехнике, управлению беспилотными летательными аппаратами. Такие смены проводятся для школьников Курганской области с целью знакомства с современными технологиями, формирования первоначальных технических и технологических умений, а также подготовка обучающихся к участию в конкурсных мероприятиях технической направленности. Два раза в год (в июне и в августе) проводятся образовательные смены на базе детского технопарка Кванториум г. Шадринска. Целью этих смен является знакомство обучающихся с направлениями работы и оборудованием технопарка. Среди подготовленных образовательных смен большая часть имеют техническую направленность.

Направленность образовательной программы в системе дополнительного образования определяет ее ориентацию на конкретные области знания и виды деятельности, что определяет ее тематическое содержание и преобладающие виды учебной деятельности обучающихся [5]. В рамках реализации программ технической направленности предполагается вовлечение детей «в создание искусственно-технических и виртуальных объектов, построенных по законам природы, в приобретение навыков в области обработки материалов, электротехники и электроники, системной инженерии, 3D-прототипирования, цифровизации, освоения языков программирования, автоматизации и робототехники, технологического предпринимательства», а также содействие «формированию у обучающихся современных знаний, умений и навыков в области технических наук, технологической грамотности и инженерного мышления» [15].

Исследовательская часть.

Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход с учетом общенаучной логики педагогических исследований, что позволяет обеспечить всесторонность анализа и выявление особенностей отбора тематики и содержания образовательных смен [8, 9]. Исследование базируется на теоретико-методологическом анализе базовой области, педагогическом проектировании и моделировании. Теоретическая составляющая включает аналитический обзор нормативно-правовых, педагогических, психолого-педагогических и методических источников, анализ подходов к трактовке понятия «образовательная» смена, сопоставление моделей смен технической направленности, систематизацию критериев отбора тематики и содержания образовательных смен технической направленности. Эмпирический

блок исследования включает наблюдение, беседы с педагогами и обучающимися, контент-анализ программ. При определении тематики и отборе содержания образовательных смен применяется педагогическое проектирование на основе тематики и содержания программ дополнительного образования.

В рамках исследования образовательная смена трактуется как ограниченная по времени форма организованного обучения и отдыха школьников, направленная на комплексное развитие личности через участие в различных образовательных мероприятиях. Принципы отбора содержания образовательных смен включают актуальность, практикоориентированность, взаимодействие с вузами и предприятиями. Дидактической основой исследования являются исследовательское, проектное, проблемное обучение с опорой на современные педагогические и информационные технологии. В качестве опоры рассматриваются различные направления информационных технологий, программирования и робототехники, в которых отбор содержания и методическая основа реализованы и апробированы в программах дополнительного образования [1, 2, 4, 7].

Изучение исследований развития системы дополнительного образования на современном этапе [3, 6, 10] показывает, что нормативно-правовое регулирование в системе дополнительного образования реализуется через набор распорядительных документов. В этих документах в том числе определяются этапы реализации образовательных смен [11]. Что касается регулирования содержания дополнительного образования, то с одной стороны оно не регламентируется стандартами, а определяется социальным заказом общества, а с другой стороны предлагает обучающимся большой спектр вариантов деятельности в различных областях. При этом содержание образовательного процесса практически значимо для школьника в таких аспектах как приобретение практических навыков, достижение успехов в выбранных образовательных областях, знакомство с новым оборудованием, получение навыков проектной деятельности, работы в команде и имеет комплексный потенциал (обучающий, воспитательный, развивающий) [3, 10, 13, 17].

В настоящее время рядом авторов предложены концепции развития системы дополнительного образования. Одна из них поддерживает идеи неформализации образования, предполагающие удовлетворение интереса к какой-либо отдельной теме, создание условий для максимальной реализации природных задатков человека. В данной концепции идея неформализации рассматривается как один из принципов организации образования, который реализуется за счет отсутствия стандартизированных требований к результатам дополнительного образования детей и

обеспечивает многообразие, гибкость и вариативность программ с учетом социального заказа. В этой концепции дополнительное образование рассматривается как образование по выбору, не регламентированное местом, сроком и формой обучения. Дополнительное неформальное образование отличается большой свободой в выборе содержания, методов и форма обучения с учетом конкретных интересов и потребностей обучающихся [13].

В современной системе образования выделяют основные и специфические подходы к организации дополнительного образования. Среди них выделяют основные (системный, компетентностный, деятельностный, ситуационный) и особенные (системно-деятельностный, метапредметный, интегративно-вариативный и другие) подходы к организации дополнительного образования [3]. Основные положения и идеи данных подходов определяют выбор образовательных областей, подходы к формированию содержательных модулей программы дополнительного образования, используемые педагогические инструменты (методики, технологии, приемы и средства обучения).

Таким образом, в системе дополнительного образования нет строгих стандартов и требований к отбору тематики и содержания образовательных программ, большая часть программ разрабатывается наставниками самостоятельно с учетом актуальной тематики, социального заказа, региональных особенностей и возможностей конкретной образовательной организации. С другой стороны, на уровне государства определены приоритетные направления и механизмы развития дополнительного образования детей. Один из них – это расширение участия образовательных организаций высшего образования в разработке и реализации программ дополнительного образования, обеспечение взаимодействия с наставниками из образовательных организаций высшего образования.

В целях реализации данных направлений на базе центра по работе с одаренными детьми и молодежью Шадринского государственного педагогического университета ведется работа по оказанию учебно-методической и наставнической поддержки по подготовке и проведению образовательных смен на базе учреждений дополнительного образования города и области. Одна из составляющих такой работы – это подбор тематики и содержания образовательных смен. К такой работе привлекается педагогический состав кафедр университета по соответствующим направлениям, а также студенты педагогических направлений подготовки. Учебно-методическое обеспечение образовательных смен разрабатывается педагогами и студентами в рамках методических дисциплин, в ходе написания курсовых и выпускных квалификационных работ [4, 18].

Тематика смены может определяться профессиональным направлением или отраслью знаний, а также на основе популярных среди школьников произведений, компьютерных игр, фильмов, мультфильмов. В соответствии с тематикой смены разрабатываются наборы сюжетных заданий, тематические кейсы, мастер-классы, отряды могут называться кланами, дружинами, отделами, а вожатые – наставниками, руководителями, лидерами. В рамках общей сюжетной линии составляется описание общей концепции смены, определяется формат мероприятий организационного, основного и итогового периодов, достижения, которые должны получить отряды в течение всей смены, какие испытания для этого нужно пройти.

Например, для олимпиадных смен «Открывая возможности» и «Первые шаги в науку» была предложена концепция «научной биржи». В рамках смены проводились теоретические и практические занятия, воспитательные и отрядные мероприятия. На смене использовалась «научная валюта» (Ньютоны и Паскали в соответствии предметными направлениями). Участники могли получить «гонорар» за нестандартное решение задачи, за самый быстрый ответ, за работу на занятии. В завершении смены проводилась итоговая олимпиада, направление которой можно было выбрать в соответствии с «заработанным» набором «денег».

Также было разработано несколько тематических смен технической направленности, которые проводились на базе детского технопарка Кванториум и адаптировались для проведения в выездном формате. Приведем примеры тематики таких смен: «Следствие вели» (отряды-отделы принимали участие в реализации различных следственных действий с использованием информационных технологий и технических средств); «Непоследний богатырь» (отряды-дружины, «прокачивали» разные качества, выполняя задания, решая кейсы, работая над проектами); «Тайна третьей планеты» (отряды-космические экспедиции, выполняли задания, участвовали в мастер-классах и проектах, создавая или зарабатывая тематические артефакты).

Отбор содержания для формулировки заданий, сценариев мастер-классов, тематики проектов, разработок мероприятий проводился в соответствии с одним из подходов, которые можно условно назвать «компетентностно-профориентационный» и «проблемно-кейсовый». В рамках первого подхода отбор содержания основывается на целевых ИТ и технических компетенциях и связанных с ними трудовых функциях. На основе чего формулируются планируемые результаты, структурируются содержательные блоки, формируется банк заданий и тематика проектов. Единицы содержания конструируются исходя из реальных ролей – инженер-конструктор, ИТ-разработчик, web-

программист, оператор технических процессов, дизайнер и другие). Все это обеспечивает прикладную направленность обучения в рамках образовательной смены. Отбор содержания базовой и вариативной части предполагает декомпозицию выбранной компетенции (выделяются знания, умения, способы действий, необходимый опыт). За счет модульной организации обучения (выделение обязательных, вариативных, углубленных модулей) реализуется постепенное усложнение и обеспечивается возможность построения индивидуальных траекторий. Включение в содержание блоков теории и практики позволяет реализовать базовую фундаментальную подготовку в выбранной отрасли в согласовании с прикладными задачами смены. Практикоориентированность достигается за счет включения в содержание смены реальных технических и инженерных задач, проектных заданий и кейсов. Для наиболее мотивированных и подготовленных участников образовательной смены могут быть предусмотрены расширенные исследовательские задания. Все это позволяет завершить тематические блоки и смену в целом созданием материального или цифрового продукта, который отражает освоение компонентов соответствующей компетенции. В качестве цифровой составляющей выбираются симуляторы, системы и программы 3D-проектирования, робототехнические платформы, онлайн-симуляторы, тренажеры, виртуальные лаборатории. Аппаратное обеспечение включает образовательные робототехнические конструкторы, оборудование виртуальной реальности, 3D-принтеры, сканеры, станки с программным управлением и другое доступное оборудование.

В качестве примера приведем примеры заданий для тематической линии «Робототехника», разработанных на основе компонентов компетенции по проектированию и конструированию робототехнических систем, которая реализуется оператором мобильной робототехники. В соответствии с профессиональным стандартом основная цель данного вида деятельности заключается в обеспечении подготовительных работ, введении в эксплуатацию и управление мобильными робототехническими средствами. Среди трудовых функций указаны такие как подключение и настройка датчиков, управление и поддержание работоспособности мобильного робототехнического средства, а также подготовка управляющей программы для мобильного робототехнического устройства [14].

Для реализации трудовых функций оператора мобильной робототехники требуются знания в области автоматики и электроники, а именно:

- устройство механизмов и систем в составе мобильного робототехнического средства,
- знание видов датчиков и способов их подключения,

- методы обработки данных, собранных с датчиков,
- способы и системы управления мобильным роботом,
- программное обеспечение для управления робототехническими устройствами,
- алгоритмы решения типовых задач управления роботом,
- области и способы применения типовых алгоритмов,
- алгоритмы поиска и устранения неисправностей.

Умения, необходимые в данном виде профессиональной деятельности:

- определять необходимые для выполнения конкретного задания датчики мобильного робота,
- настраивать чувствительность датчиков,
- выполнять монтаж датчиков,
- осуществлять соединение датчиков с блоком управления мобильного робототехнического устройства,
- выполнять калибровку датчиков мобильного робототехнического средства,
- запускать и останавливать мобильного робота,
- проводить оценку места проведения работ,
- применять различные способы управления мобильным робототехническим средством,
- проводить диагностику состояния внешних и внутренних систем мобильного робототехнического средства,
- выполнять устранение мелких неисправностей, возникающих в ходе эксплуатации мобильного робототехнического средства,
- составлять управляющую программу для мобильного робототехнического средства,
- изменять параметры в управляющей программе для мобильного робототехнического средства,
- выявлять ошибки в программном коде,
- реализовывать алгоритмы навигации для передвижения мобильного робота в знакомой и незнакомой среде [14].

В ходе освоения базового модуля могут быть изучены виды мобильных роботов, их основные функциональные узлы, виды датчиков, их назначение, подключение и тестирование, интерфейс среды программирования и основные команды управления движением мобильного робототехнического устройства. В практической части можно использовать задания на устранение ошибок в подключении датчиков, обнаружение и исправление небольших неисправностей в отдельных узлах устройства, поиск ошибок в управляющей программе и ее корректное изменение. Также можно предложить задания на выполнение измерений при помощи датчиков, составление программы для движения мобильного робота по заданной траектории. Формулировка

задания дается с учетом тематики и сюжетной линии, выбранной для образовательной смены.

В вариативный модуль могут быть включены задания на управление поведением мобильного робота на основе показаний датчиков. Например, на образовательной смене «Непоследний богатырь», тематика которой была связана с русскими народными сказками, участникам предлагалось запрограммировать робота-рыцаря для движения по полю с целью обнаружения дракона и битвы с ним. Для реализации данного задания участникам требовалось запрограммировать движение робота с учетом показаний датчика расстояния.

Углубленный модуль может включать проектные задания, связанные с проектированием и программированием мобильного робота, который может выполнять несколько задач. Например, следовать по линии с помощью датчиков освещенности и при этом обнаруживать и объезжать препятствия.

Приведем пример заданий для тематической линии «Разработка компьютерных игр» или «Использование технологий виртуальной и дополненной реальности». Данная линия направлена на освоение компонентов компетенций разработчика Web и мультимедийных приложений. Данный вид профессиональной деятельности связан с реализацией таких трудовых функций как:

- регистрация и обработка запросов заказчика,
- сбор предварительных данных для выявления требований к разрабатываемому приложению,
- определение возможностей реализации требований заказчика,
- проектирование разделов приложения,
- тестирование работоспособности приложения.

Реализация этих функций требует от разработчика знания технологий программирования, инструментов и библиотек выбранной среды программирования, возможностей программных сред для разработки приложений, технологий делового взаимодействия. Умения в данной области предполагают осуществление коммуникации с заказчиками, работ с программным обеспечением по разработке приложений.

Задания на базовом уровне в тематике смены «Непоследний богатырь» могут быть следующими:

«Исследование былин» – изучить одну из былин, подготовить ее краткое описание (сюжет, герои), представить результаты в виде постера, видеоролика, подкаста;

«Герои в иллюстрациях» – создать серию компьютерных иллюстраций о былинных богатырях;

«Былинная карта» – подготовить карту одного из исторических мест, упоминаемых в былинах с указанием важных локаций (горы, реки, поселения).

Задание для вариативного модуля:

«Былинные артефакты» – подготовить описание артефакта, помогающего богатырю в сложных ситуациях, создать интерактивную презентацию, иллюстрирующую магические свойства артефакта;

На углубленном уровне задания связаны с разработкой концепции компьютерной игры по мотивам былин, реализацией персонажей и элементов игры, разработкой уровней игры, проведением тестирования своей разработки.

По итогам смены проводится защита проекта с оцениваем и получением обратной связи. Такая структура образовательной смены позволит обучающимся познакомиться с трудовыми функциями оператора мобильной робототехники.

В рамках проблемно-кейсового подхода к отбору содержания в качестве базовой единицы выбираются социально и технологические значимые актуальные проблемы, которые переводятся в учебные кейсы, проблемные и проектные задания. Тематика образовательных мероприятий в рамках смены формируется за счет введения нескольких проблемных линий, ориентированных на создание некоторого конечного продукта. Отбор тематических областей реализуется на основе анализа типичных профессиональных ситуаций и формулирования содержания кейсов и проблемных заданий. Учебно-методические материалы представляют сценарии кейсов, технические задания, наборы проблемных ситуаций. Погружение в профессиональную среду решения технических задач обеспечивается за счет применения аппаратных и программных средств (симуляторов, цифровых платформ разработки и моделирования, робототехнических устройств, виртуальной и дополненной реальности, аддитивных технологий). Результаты фиксируются через проектные продукты, исследовательские отчеты, решения кейсов,

Отбор содержания образовательной смены по робототехнике может строиться с учетом социально-значимых проблем в разных областях деятельности человека, требующих технического решения. Приведем примеры таких проблем и ситуаций из разных отраслей:

- решение экологических проблем путем использования роботов-сборщиков и сортировщиков мусора, роботов для очистки водоемов,
- решение проблем безопасного движения на дорогах на основе разработки системы предотвращения аварий,
- помощь людям с ограниченными возможностями,
- управление устройствами «умный город», «умный дом»,

– пожарная безопасность и спасательные операции.

Приведем примеры проблемных заданий и кейсов, решающих задачи по управлению устройствами «умного города».

Пример 1. «Энергоэффективное освещение».

Задание: Разработать систему умного освещения, которая позволяет автоматически изменять уровень освещения в зависимости от времени суток и наличия людей.

Кейс: в Вашем районе возникли проблемы с избыточным потреблением электроэнергии на уличное освещение. Провести анализ и разработать прототип системы для оптимизации работы уличного освещения на основе использования датчиков освещенности и движения.

Пример 2. «Умная система управления трафиком».

Задание: Разработать систему и алгоритм ее работы для управления светофорами на основе текущей загруженности дорог и наличия аварийных ситуаций.

Кейс: В центре города регулярно происходят пробки в час пик. Исследовать текущие варианты загруженности дорог и разработать решение для оптимизации управления трафиком.

Пример 3. Умный мониторинг качества воздуха.

Задание: Разработать систему мониторинга качества воздуха в разных районах города на основе сбора показаний датчиков и их анализа.

Кейс: В Вашем городе регулярно фиксируется высокий уровень загрязнения воздуха. Изучить источники загрязнения, определить места для установки датчиков и разработать систему оповещения для жителей.

Пример 4. Умные парковки.

Задание: Создать систему для управления парковочными местами, позволяющую водителям быстро находить свободные места для парковки, а также резервировать их заранее.

Кейс: В вашем районе постоянно наблюдается нехватка парковочных мест в час пик. Исследовать поведение водителей, разработать прототип систему определения свободных мест и их резервирования. Протестировать предложенную систему.

Пример 5. Автоматизированная система сбора мусора.

Задание: разработать концепцию робототехнического устройства или робототехнической системы для оптимизации сбора мусора в городе с учетом наполнения контейнеров.

Кейс: в некоторых районах города встречаются ситуации, когда мусорные контейнеры переполнены, а в других при этом контейнеры могут пустовать. Исследовать ситуацию и предложить решение на основе робототехнического устройства для оптимизации графика сбора мусора.

Рассмотренные примеры заданий задают лишь идею содержания. Каждое из предложенных заданий и кейсов может быть переформулировано с учетом тематики и сюжетной линии конкретной образовательной смены. С учетом доступного оборудования и кадрового обеспечения реализуются содержательные линии, связанные с разными видами программирования, использованием технологий виртуальной и дополненной реальности, управлением беспилотными летательными аппаратами, аддитивными технологиями. Образовательные смены, подготовленные при методической поддержке центра по работе с одаренными детьми и молодежью Шадринского государственного педагогического университета, ориентированы на использование оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций, педагогического кванториума университета, детского технопарка Кванториум, комплекса отдыха и развития Чумляк. Поэтому в содержание смен включались такие тематические линии как робототехника, управление беспилотными летательными аппаратами, программирование, освоение технологий виртуальной и дополненной реальности, аддитивные технологии. Программы образовательных смен технической направленности могут быть адаптированы под техническую и кадровую оснащенность конкретной образовательной организации.

Заключение. В ходе проведенного исследования были изучены нормативно-правовые и учебно-методические материалы, определяющие работу системы дополнительного образования детей. Дополнительное образование является важным компонентом системы образования в России, обеспечивая основу непрерывного образования детей в течение календарного года. Государственная политика в сфере дополнительного образования предполагает обобщение и распространение лучших практик по

обновлению содержания и технологий дополнительного образования по приоритетным направлениям, в том числе каникулярных профориентационных школ, организованных образовательными организациями. При этом предполагается расширение участия образовательных организаций высшего образования в разработке и реализации дополнительных общеобразовательных программ. Особенностью дополнительного образования является то, что не существует строгих стандартов, определяющих содержание образовательных программ. Набор нормативных документов регламентирует структуру программы, а содержание определяется автором программы исходя из актуальных технических решений и проблем, с учетом социального заказа. Таким образом, следует отметить, что разработка подходов к отбору содержания краткосрочных программ дополнительного образования является актуальной.

Предложенные подходы (компетентностно-профориентационный, проблемно-кейсовый) позволяют адаптировать образовательные программы к изменениям в технологическом и профессиональном мире, помогают в интеграции актуальных требований работодателей в образовательные программы, служат активизации учебного процесса и развитию навыков командной работы, реализации проектов, решения проблемных ситуаций, обеспечивают индивидуализацию обучения.

Дальнейшее развитие исследования может быть связано с адаптацией предложенных подходов для отбора содержания образовательных смен других направленностей (естественно-научно, художественной, туристско-краеведческой, социально-гуманитарной), дополнением учебно-методических материалов системой заданий, сценариями мастер-классов, набором кейсов с учетом материального и кадрового обеспечения той или иной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адаменко, В. В. Проектные смены образовательного лагеря «Смена» как средство развития исследовательских навыков школьников / В. В. Адаменко. – Текст : непосредственный // Наука Юга России: достижения и перспективы : Тезисы докладов XXI Всерос. ежегод. молодеж. науч. конф. с междунар. участием, Ростов-на-Дону, 14–25 апр. 2025 г. – Ростов-на-Дону : Южный научный центр РАН, 2025. – С. 304.
2. Баранов, Р. В. Выездные образовательные смены как платформа для личностного роста и самореализации детей / Р. В. Баранов, А. В. Дубильт. – Текст : непосредственный // Теория и практика предпрофессионального образования : Материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. В 2 ч., Москва, 12–13 дек. 2024 г. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2025. – С. 25–37.
3. Дополнительное образование детей: история и современность : учебник для вузов / отв. ред. А. В. Золотарева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 277 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/561856> (дата обращения: 07.09.2025). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
4. Евдокимова, В. Е. Модель просветительской и профориентационной работы в вузе / В. Е. Евдокимова, О. А. Кириллова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(61). – С. 72–80.
5. Зенкин, М. Профессиональное самоопределение школьников. Профильная университетская смена как инструмент образовательной политики / М. Зенкин, А. Фаррахов, А. Колганова. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2023. – № 1(93). – С. 30–39.

6. Крупа, Т. В. Организация дополнительного образования школьников в цифровой среде: обзор исследований / Т. В. Крупа, А. А. Лебедев, А. С. Обухов. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3(57). – С. 182–202.
7. Кулаченко, М. П. Моделирование программы смены в детском оздоровительно-образовательном учреждении / М. П. Кулаченко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 8-1. – С. 276–279.
8. Муликова, Н. А. Методология и методы педагогических исследований в контексте научной деятельности / Н. А. Муликова, Е. Ю. Литвинова. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2023. – № 5. – С. 39–42.
9. Организация профориентации в профильных инженерных классах при взаимодействии школы и вуза / А. В. Багачук, Ю. В. Беспалова, Д. В. Денисов, Я. Е. Рябцева. – Текст : непосредственный // Информатика. Экономика. Управление. – 2025. – Т. 4, № 2. – С. 1001–1009.
10. Основные тенденции развития дополнительного образования детей / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков [и др.] ; науч. ред. Т.А.Мерцалова ; Нац. исследоват. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2023. – 228 с. – Текст : непосредственный.
11. Письмо Минобрнауки РФ от 11.12.2006 N 06-1844 "О Примерных требованиях к программам дополнительного образования детей" – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
12. Письмо Минпросвещения России от 26.03.2020 N ДГ-126/06 "О методических рекомендациях [по проведению профильных смен в организациях отдыха детей и их оздоровления]" – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
13. Плотникова, Л. А. Опыт применения цифровых технологий в дополнительном образовании школьников / Л. А. Плотникова. – Текст : непосредственный // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти академика РАН К.А. Валиева, Елабуга, 19 янв. 2024 г. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 512–515.
14. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 3 марта 2016 г. № 84н "Об утверждении профессионального стандарта "Оператор мобильной робототехники". – Текст : электронный / Гарант : сайт. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71256656/>.
15. Распоряжение Правительства РФ от 31 марта 2022 г. N 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации». – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
16. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон N 273-ФЗ : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
17. Степанов, С. Ю. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников / С. Ю. Степанов, И. В. Рябова, Е. В. Гаврилова – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2021. – № 1. – С. 61–70.
18. Устинова, Н. Н. Кафедра физико-математического и информационно-технологического образования – alma mater учителей информатики, математики, физики, наставников кванториумов, IT-кубов и точек роста / Н. Н. Устинова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(63). – С. 63–70.

REFERENCES

1. Adamenko, V. V. (2025), 'Project shifts at the 'Smena' educational camp as a means of developing students' research skills', *Science of the South of Russia: achievements and prospects : Abstracts of the XXI All-Russian Annual Youth Scientific Conference with international participation*, Rostov-na-Donu: Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, April 14-25, 2025, p. 304. (in Russian)
2. Baranov, R. V. and Dubil't, A. V. (2024), 'Field educational shifts as a platform for personal growth and self-realization of children', *Theory and practice of pre-professional education: Proceedings of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference. In 2 parts*, Moscow, December 12-13, 2024. pp. 25-37. (in Russian)
3. Zolotareva, A. V. (2025), *Additional education for children: history and modernity*: textbook for universities 3rd ed. [ebook], Moscow: Yurajt: <https://urait.ru/bcode/561856> [07.09.2025]. (in Russian)
4. Evdokimova, V. E. and Kirillova, O. A. (2024), 'The model of educational and career guidance work at the university', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 1(61), pp. 72-80. (in Russian)
5. Zenkin, M., Farrahov, A. and Kolganova, A. (2023), 'Professional self-determination of schoolchildren. Profile university shift as an instrument of educational policy', *Educational policy*, no. 1(93), pp. 30-39. (in Russian)
6. Krupa, T. V., Lebedev, A. A. and Obuhov, A. S. (2021), 'Organization of additional education for schoolchildren in a digital environment: a review of research', *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 3(57), pp. 182-202. (in Russian)
7. Kulachenko, M. P. (2014), 'Modeling of a shift program in a children's health and educational institution', *Current problems of the humanities and natural sciences*, no. 8-1, pp. 276-279. (in Russian)
8. Mulikova, N. A. and Litvinova, E. Yu. (2023), 'Methodology and methods of pedagogical research in the context of scientific activity', *Economic and humanitarian studies of the regions*, no. 5, pp. 39-42. (in Russian)

9. Bagachuk, A. V., Bespalova, Yu. V., Denisov, D. V. and Ryabceva, Ya. E. (2025), 'Organization of career guidance in specialized engineering classes in cooperation between the school and the university', *Computer science. Economy. Management*, vol. 4, no. 2, pp. 1001-1009. (in Russian)
10. Mercialova, T. A., Kosareckij, S. G., Anchikov, K. M. et al. (2023), *The main trends in the development of additional education for children*, Moscow: Higher School of Economics, 228 p. (in Russian)
11. *About the approximate requirements for additional education programs for children*, Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 11.12.2006 N 06-1844, available at: the ConsultantPlus legal reference system in the local SSPU network (in Russian)
12. *On methodological recommendations [on conducting specialized shifts in children's recreation and recreation organizations]*, Letter of the Ministry of Education of Russia dated 03/26/2020 N DG-126/06. available at: the ConsultantPlus legal reference system in the local SSPU network (in Russian)
13. Plotnikova, L. A. (2024), 'The experience of using digital technologies in the additional education of schoolchildren', *The best practices of general and additional education in natural sciences and technical disciplines*: Collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference dedicated to the memory of Academician of the Russian Academy of Sciences K.A. Valiev, Yelabuga, January 19, 2024, Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, pp. 512-515. (in Russian)
14. *On the approval of the professional standard 'Mobile Robotics Operator'*, Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 84n dated March 3, 2016, available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71256656/>. (in Russian)
15. *On approval of the Concept for the Development of Additional Education for Children until 2030 and the action plan for its implementation*, Decree of the Government of the Russian Federation No. 678-r dated March 31, 2022, available at: the ConsultantPlus legal reference system in the local SSPU network (in Russian)
16. *About education in the Russian Federation*, Federal Law No. 273-FZ : adopted by the State Duma on December 21. 2012 : with amendments and additions, intro. effective from 09/01/2020, available at: the ConsultantPlus legal reference system in the local SSPU network (in Russian)
17. Stepanov, S. Yu., Ryabova, I. V. and Gavrilova, E. V. (2021), 'The impact of the digital environment and continuing education on the intellectual and creative abilities of schoolchildren', *Questions of psychology*, no. 1, pp. 61-70. (in Russian)
18. Ustinova, N. N. (2024), 'The Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education is the alma mater of teachers of computer science, mathematics, physics, mentors of quantories, IT cubes and growth points', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3(63), pp. 63-70. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.Е. Козловских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, email: marina_k76@mail.ru, ORCID: 0009-0009-3202-8247.

И.Н. Слинкина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, email: slinkinain@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6966-7557.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.E. Kozlovskikh, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, email: marina_k76@mail.ru, ORCID: 0009-0009-3202-8247.

I.N. Slinkina, Ph. D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physics, Mathematics and Information Technology Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, email: slinkinain@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6966-7557.

УДК 372.8

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_79

Галина Анатольевна Корощенко,
г. Новосибирск
Андрей Владимирович Вотинцев,
г. Москва
Ольга Алексеевна Сизова,
г. Нижний Новгород
Наталья Владимировна Кохан,
г. Новосибирск
Анастасия Александровна Бурилина
г. Москва

Информационные ресурсы для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов

Ресурсное обеспечение методической подготовки будущих педагогов претерпевает изменения, которые вызваны процессами цифровизации, изменением роли педагога в образовательном процессе, развитием информационно-образовательной среды. Поэтому проблема использования информационных ресурсов в методической подготовке будущих педагогов естественнонаучных дисциплин определяется поиском научно обоснованных подходов к интеграции разнообразных (в том числе - цифровых) ресурсов в структуру педагогического образования. Цель исследования – сформировать информационный ресурс для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов. Ведущими методологическими подходами в исследовании и отборе информационных ресурсов явились системно-деятельностный, компетентностный и культурологический. Основными методами исследования стали системный анализ и классификация. В результате исследования оформлена база данных (информационный ресурс) для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов.

Ключевые слова: информационные ресурсы, цифровая компетентность, агрегаторы методической информации, информационные и коммуникационные системы, учебно-методическая литература, профессиональная субъектность.

Galina Anatolyevna Koroshchenko,
Novosibirsk
Andrey Vladimirovich Votintsev,
Moscow
Olga Alekseevna Sizova,
Nizhny Novgorod
Natalya Vladimirovna Kokhan,
Novosibirsk
Anastasia Alexandrovna Burilina
Moscow

Information resources for methodological training of future teachers' natural science subjects

The resources available for the methodological training of future teachers are undergoing changes caused by digitalization, the changing role of teachers in the educational process, and the development of the information and educational environment. Therefore, the problem of using information resources in the methodological training of future teachers of natural sciences is determined by the search for scientifically based approaches to the integration of various (including digital) resources into the structure of teacher education. The purpose of the study is to form an information resource for the methodological training of future science teachers. The leading methodological approaches in the research and selection of information resources were the system-activity, competency-based, and Cultural studies. The primary research methods were systems analysis and classification. As a result of the study, a database (information resource) was developed for the methodological training of future science teachers.

Keywords: information resources, digital competence, aggregators of methodological information, information and communication systems, educational and methodological literature, professional subjectivity.

Введение. Современное образование находится на стадии активной цифровой трансформации, которая радикально видоизменяет как содержание, так и преобладающие организационные формы педагогической деятельности. В частности, процессы развития цифровых технологий и возникновение сетевых коммуникаций создают необходимые условия для совершенствования профессиональной подготовки педагогов. Как признается, в образовательной практике усиливается тенденция к интеграции цифровых инструментов (онлайн-платформ, мультимедийных лабораторий, симуляторов, электронных учебно-методических комплексов и т. п.) в систему методической подготовки будущих учителей, что актуализирует необходимость оперирования эффективными информационными ресурсами [3; 5].

Так, особое значение приобретает формирование у педагога цифровой

компетентности как комплексного качества личности, которое будет объединять технологические, коммуникативные и исследовательские компетенции. Цифровизация образования предъявляет педагогу повышенные требования к готовности работать в динамично развивающейся информационной среде, проектировать образовательные процессы с использованием цифровых ресурсов, создавать интерактивные и исследовательские задания, ориентированные на развитие функциональной и естественнонаучной грамотности обучающихся [1; 3; 5]. Кроме того, в условиях ФГОС нового поколения педагог обязан не только овладевать технологиями, но и осмысливать их педагогический потенциал – активно взаимодействовать с информацией, цифровыми инструментами и научными данными. В этой связи особое внимание уделяется методической подготовке будущих педагогов

естественнонаучных предметов, которая должна выстраиваться на основе принципов цифровой дидактики, системности, интерактивности и исследовательской направленности [2; 10]. Ядром такой подготовки нередко выступают грамотно подобранные информационные ресурсы.

При этом проблема использования информационных ресурсов в педагогическом образовании не ограничивается техническим освоением цифровых платформ, поскольку затрагивает вопросы педагогического дизайна, формирования критического мышления и развития способности оценивать качество и достоверность информации. Так, например, по мнению Т.М. Носовой, А.А. Семенова и Ю.Д. Ермаковой, цифровая среда становится не столько пространством передачи знаний, сколько фактором профессионального становления личности педагога, реализация которого невозможна без осознанного взаимодействия с цифровыми и информационными источниками [5]. Также считается, что цифровизация педагогического образования должна рассматриваться как процесс интеграции новых образовательных технологий с традиционными методическими подходами (что закономерно способствует переводу информационных ресурсов в цифровую среду). В частности, Е.А. Макарова и А.С. Яицкий подчеркивают, что использование цифровых ресурсов (относительно традиционных) способствует формированию естественнонаучной грамотности обучающихся, поскольку позволяет организовывать исследовательскую деятельность, визуализировать сложные явления и активизировать аналитическое мышление [3]. Аналогичные выводы делает Н.В. Санчаева, которая указывает, что информационные технологии усиливают мотивацию к изучению естественных наук и позволяют реализовывать принципы вариативности и наглядности обучения [9].

Схожим образом цифровизацию рассматривают и зарубежные авторы; по их мнению, при цифровизации возрастает потребность в совершенствовании процессов подготовки педагогов. Так, S. Asim, D. Slykhuis, J. Ellis и J. Trumble определяют три базиса интеграции технологий в подготовку будущих учителей, а именно обучение, усвоение и коммуникацию знаний, которые напрямую связываются с развитием исследовательских и креативных компетенций [14]. В свою очередь, A. Laius и G. Orgusaar фокусируют своё внимание на необходимости обеспечения готовности педагогов к цифровым преобразованиям (технологическая грамотность должна сочетаться с педагогическим чутьем, осознанностью в выборе цифровых средств обучения) [15]. В совокупности все вышесказанное создаёт систему предпосылок, актуализирующих необходимость совершенствования методической подготовки будущих педагогов по естественнонаучным дисциплинам с использованием информационных и цифровых ресурсов.

Таким образом, использование информационных ресурсов в методической подготовке будущих педагогов естественнонаучных дисциплин выступает не только необходимостью, продиктованной современными тенденциями развития образования, но и фундаментальным аспектом повышения его эффективности. При этом важно опираться на информационные ресурсы, которые будут способствовать формированию у педагога цифровой культуры, исследовательской активности и умений сочетать ведущие технологии с традиционными методами обучения. Актуальность проблемы использования информационных ресурсов в методической подготовке будущих педагогов естественнонаучных дисциплин определяется и необходимостью выработки научно обоснованных подходов к интеграции цифровых ресурсов в структуру педагогического образования, что так же согласуется с процессами подготовки высококвалифицированных педагогов, способных применять современные информационные ресурсы для формирования естественнонаучной грамотности обучающихся (передавать собственный опыт и знания окружающим).

Научная новизна исследования заключается в осмыслении роли информационных ресурсов в методической подготовке будущих педагогов естественнонаучных дисциплин, в уточнении их функций как средства формирования профессиональных компетенций. Произведено сопоставление отечественных и зарубежных подходов, что позволило выявить общие тенденции и различия в трактовке понятий «цифровая компетентность педагога» и «естественнонаучная грамотность обучающегося», а также установить способы их развития через методическую подготовку будущих педагогов с использованием информационных ресурсов.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии положений педагогической теории о цифровой трансформации методической подготовки, в определении принципов интеграции информационных и цифровых ресурсов в образовательную среду вуза, а также в уточнении педагогических условий, обеспечивающих эффективность их применения при подготовке педагогов естественнонаучного профиля.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности использования полученных результатов субъектами Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров при проектировании программ профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров, разработке учебно-методических комплексов и цифровых модулей по естественнонаучным дисциплинам. Материалы исследования могут служить основой для совершенствования курсов подготовки будущих педагогов, а также для

повышения квалификации преподавателей, осваивающих современные формы цифрового и смешанного обучения с использованием информационных ресурсов.

Теоретические и методические подходы к использованию информационных ресурсов в системе педагогического образования отражены в работах множества авторов; так, например, в трудах Л.Н. Бобровой и Г.А. Никуловой образовательные интернет-ресурсы рассматриваются как инструмент индивидуализации и визуализации учебного процесса по естественнонаучным дисциплинам [1]. Определённый вклад в разработку вопросов интеграции ИКТ в преподавание дисциплин естественнонаучного цикла внесли В.А. Калентьев и Т.А. Яковенко, которые указали на значимость формирования информационной культуры преподавателя и обучающихся [2].

Междисциплинарный потенциал цифрового образования обоснован в работах Н.С. Сологуб, Н.В. Науменко и Р.И. Айзмана, которые рассматривают развитие STEAM-компетенций в качестве условия формирования критического мышления и креативности будущих учителей [10]. Вопросы развития функциональной грамотности и «цифровых» профессиональных компетенций будущих педагогов раскрывают Т.М. Носова, А.А. Семенов и Ю.Д. Ермакова, которые доказывают, что использование медиаресурсов, виртуальных экскурсий и проектных заданий способствует развитию профессиональной идентичности будущего педагога [5]. Аналогичной позиции придерживается и Н.В. Санчаева, по мнению которой ИКТ усиливают исследовательскую активность и познавательную мотивацию обучающихся [9].

Проблему формирования естественнонаучной грамотности через цифровые и информационные ресурсы раскрывают Е.А. Макарова и А.С. Яицкий [3], обосновывающие потенциал онлайн-платформ для развития исследовательских и аналитических компетенций. Концептуальные аспекты построения цифровой образовательной среды представлены в работе А.А. Никитина и В.Ю. Белаша, которыми была раскрыта необходимость создания единого информационного ресурса образовательной организации [4]. Значение электронных учебно-методических комплексов в обеспечении интерактивности учебного процесса анализируют Е.А. Широбакина, Н.В. Стеценко и М.Н. Сандирова, которые приходят к выводам о необходимости построения интерактивного, модульного цифрового контента [12].

В зарубежных исследованиях (S. Asim, D. Slykhuis, J. Ellis и J. Trumble), выделены основы интеграции технологий для развития цифровой компетентности педагога и его методической подготовки (обучение, усвоение и коммуникация знаний) [9]. А. Laius и G. Orgusaar указывают на

решающую роль цифровой грамотности педагога, под началом которой объединяются технологическая грамотность, мотивация и способность к внедрению STEM-подхода в образовательный процесс [15]. Таким образом, обосновывается взаимосвязь между методической подготовкой будущих педагогов, их профессиональными компетенциями и качеством естественнонаучного образования, зависящими от применения информационных ресурсов как базового средства подготовки.

Исследовательская часть. Ведущими методологическими подходами в исследовании и отборе информационных ресурсов для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов явились системно-деятельностный, компетентностный и культурологический. Системно-деятельностный подход был использован, поскольку информационные ресурсы как совокупность самостоятельных материалов по биологии, химии, физике представляют собой целостную систему, где все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы, при этом их использование подразумевает активность самого обучающегося, когда его профессиональная субъектность выступает главным фактором профессиональной подготовки.

Компетентностный подход обусловлен соотношением методической подготовки с планируемыми образовательными результатами, которые выражены в категории компетенций. Исследуемые информационные ресурсы для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов (тексты, аудиоматериалы, видеоматериалы, базы данных) позволяют обеспечить достижение планируемых результатов обучения, оценочные материалы – их диагностировать. С точки зрения А.В. Хуторского, компетентность определяется как опытное овладение соответствующей компетенцией, включающей личностное отношение к ней и предмету деятельности. [11]. В качестве психологического конструкта компетентность рассматривает Дж. Равен: в основе деятельности лежат психологические факторы, основными из которых являются мотивация человека, эмоции, ценностные установки, которые в совокупности со знаниями, умениями и навыками формируют компетентность [7].

Культурологический подход задан обращением к традиции формирования у обучающихся субъективного отношения (эмоционального, поведенческого и когнитивного) как отражения действительности, результата взаимодействия человека со средой [13]. В этой связи профессиональная подготовка проявляется в умении решать профессиональные задачи как типичные, так и нестандартные. Такая готовность выражается профессиональными действиями, профессиональным поступком, который выступает

показателем сформированных эмоций, способностей, интереса. Поэтому отбор информационных ресурсов представляется компонентом логики возможностей в образовании.

Ведущими методами исследования стали системный анализ и классификация. Самостоятельные информационные материалы по биологии, химии, физике были исследованы с позиции систем, что сделало возможным интегрировать разнообразные данные и классифицировать информационные ресурсы как перечни агрегаторов методической информации, информационных и коммуникационных систем, нормативного обеспечения, учебно-методической литературы, наглядных пособий, электронных образовательных ресурсов, средств практической подготовки, средств самостоятельной работы, средств оценивания результатов обучения.

Информационные ресурсы нормативного обеспечения методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов представлены нормативными актами федерального уровня, например, Приказом Минпросвещения от 26 июня 2025 г. N 495 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключённых учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий», Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 28.11.2024 № 838 «Об утверждении перечня средств обучения и воспитания, соответствующих современным условиям обучения, необходимых при оснащении общеобразовательных организаций в целях реализации мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленных на содействие созданию (создание) в субъектах Российской Федерации новых (дополнительных) мест в общеобразовательных организациях, модернизацию инфраструктуры общего образования, школьных систем образования, критериев его формирования и требований к функциональному оснащению общеобразовательных организаций», федеральными государственными образовательными стандартами, Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель).

В группу агрегаторов методической информации вошли электронные библиотеки, например, Библиотека цифрового образовательного контента, Национальная электронная библиотека, научная электронная библиотека elibrary.ru, цифровые образовательные платформы (LECTA, Я-класс, Учи.ру и другие). Примером информационной системы как образовательного

ресурса выступает Федеральная государственная информационная система «Моя школа», которая является вариантом доступа к учебным материалам, цифровым помощникам, облачному хранилищу и другим полезным функциям. Федеральный портал «Единое содержание общего образования» предоставляет обучающимся методические интерактивные кейсы, методические материалы (пособия, примеры разработок уроков по федеральной тематике, методические рекомендации по организации учебной проектно-исследовательской деятельности). Актуальная повестка представлена в информационном ресурсе «Навигатор методических разработок», который является методической платформой размещения апробированных и эффективных методов обучения и воспитания, востребованных программ, методик. Следует отметить, что все материалы, которые размещены в «Навигаторе», получили экспертное заключение, что выступает гарантом качества разработки. «Навигатор» выступает помощником в адресном поиске решений профессиональных задач.

Пул учебно-методической литературы является самым большим по наполнению. При этом отмечается, что приведённые информационные ресурсы способствуют интеграции знаниевой парадигмы образования с компетентностной парадигмой и парадигмой отношений. Методическая поддержка педагогов, формирование у обучающихся навыков, «не привязанных» к компьютеру, воспитание граждан, обладающих активной жизненной позицией требует изучения и критического осмысления накопленного в мире опыта [6]. Исследование «Россия 2025: от кадров – к талантам» актуализирует наше внимание на имеющемся дефиците новых специалистов «экономики знания», которые способны работать с творческими задачами, вызовами будущего. В этом смысле миссия профессионального педагогического образования - в превращении имеющегося дефицита в педагогическую задачу [8]. Поэтому содержание учебно-методической литературы отбиралось с позиции вариативности, адресности, интегративности актуального знания, возможности сочетания индивидуальных и групповых форм работы, обучения прогнозированию ситуации. В приоритете – методические пособия, практикумы, учебно-лабораторные комплексы, задачки, исследовательские материалы, тематика для проектных и исследовательских работ.

Наглядные пособия отражают специфику цифровой трансформации образования и представлены интерактивными моделями, объектами виртуальной реальности в совокупности с уже привычными схемами и визуальным контентом. Разнообразием отличаются электронные образовательные ресурсы (виртуальные музеи, кафедры и кабинеты, учебно-информационные сайты и виртуальные версии журналов по профилю

естественно-научных дисциплин). Набор средств практической подготовки и средств самостоятельной работы включил: материальные (описание примеров оборудования, тренажёры), идеальные (программное обеспечение, компьютерные модели, описание экспериментальной деятельности), содержательные (образовательные вебинары, упражнения, лабораторные и практические работы, примеры технологической практики, учебные игры).

Средства оценивания результатов обучения представлены методическими пособиями, практикумами, комплектами проверочных работ, интерактивными системами опросов.

Результаты. В соответствии с заявкой на выполнение Государственного задания № 073-03-2025-069/2 от 19 марта 2025 г. по теме «Исследование учебно-методического обеспечения методической подготовки в университете будущих учителей естественнонаучных предметов» разработан информационно-методический ресурс (База данных), который включает перечни:

- нормативного обеспечения;
- агрегаторов методической информации;
- информационных и коммуникационных систем;
- учебно-методической литературы;
- наглядных пособий;
- электронных образовательных ресурсов;
- средств практической подготовки;
- средств самостоятельной работы;
- средств оценивания результатов обучения.

Проанализированы научная и методическая литература (далее – источник) по теме, опубликованная с 2020 года по настоящее время, цифровые образовательные контенты. Для анализа на этапе определения актуальных информационных ресурсов отобрано 525 источников (методические пособия, научные статьи, специализированные сайты, образовательные платформы, учебные пособия, методические рекомендации и др.).

В основу поиска и анализа информационных ресурсов для методической подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов положены принципы вариативности, адресности, интегративности актуального знания. Использованы: база рецензируемых научных изданий в сфере образования, российская научная электронная библиотека, интегрированная с Российским индексом научного цитирования e-library.ru, перечень рецензируемых научных изданий, специализированные сайты журналов «Физика в школе», «Биология в школе» (<https://znaniyum.ru/read?id=455636>), «Химия в школе» (<https://hvsh.ru/>), образовательная платформа (4brain), Навигатор методических разработок (<https://apkpro.eduprosvet.ru/navigator/>), федеральный портал «Моя школа» (<https://www.gosuslugi.ru/myschool>), цифровой

образовательный ресурс «ЯКласс» (<https://www.yaklass.ru/>), Библиотеку цифрового образовательного контента (<https://xn--h1aafgkbnx.xn--plai/>), портал «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru/guide>), сайт Виртуального музея физического оборудования музейно-педагогического центра СПб АППО.

Среди информационных ресурсов отобрано:

- 7 источников нормативного обеспечения;
- 29 агрегаторов методической информации;
- 19 информационных и коммуникационных систем (например, Федеральный институт педагогических измерений, Учи.ру, Яндекс.Учебник, ЯКласс, ГолобалЛаб, Сферум, Learningapps);
- 24 источника наглядных средств;
- 312 источников учебно-методической литературы;
- 11 источников оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов;
- 36 источников средств практической подготовки;
- 72 источника электронных образовательных ресурсов;
- 15 источников средств самостоятельной работы.

Источники учебно-методической литературы отражают теоретическую основу подготовки будущих педагогов естественнонаучных предметов в современных условиях развития образования в целом, логику и особенности построения образовательного процесса, в частности. Раскрывается сущность современного образования как триединства формирования знаний, компетенций и отношений (результат взаимодействия человека со средой). Идея триединства основана на динамике развития образования от консервативно-просветительской парадигмы к рационально-технологической и далее – к гуманистически-феноменологической. Поэтому методическая подготовка будущих педагогов естественнонаучных предметов определяется, в том числе, и тем, как развиваются навыки креативности, критического мышления, коммуникации и сотрудничества.

В электронных образовательных ресурсах, средствах практической подготовки, в источниках информационных и коммуникационных систем представлены варианты решения проблем, связанных с процессами междисциплинарности, инновационности и метапредметности, особенностью ролей обучающего, информационными, методическими моделями эффективного управления образовательным процессом. Анализируются компоненты образовательного процесса, механизмы целеполагания, способы отбора учебного содержания; специфика образовательных технологий, оценочных средств и приёмов, которые способствуют развитию мотивации, повышают познавательную активность обучающихся.

Агрегаторы методической информации содержат комплекс методических, информационных, организационных, научных ресурсов для планирования и осуществления образовательного процесса, описание процессов разработки стратегии организации обучения по предмету в режиме репродуктивного/активного/интерактивного взаимодействия в системе обучающийся – обучающий. Особое внимание уделяется феномену организации образовательной деятельности с позиции эффективного использования потенциала образовательной среды, человеческого потенциала, мотивационного управления обучением. Раскрываются аспекты развития ценностно-смыслового отношения к образованию, профессиональной субъектности, социального, эмоционального интеллекта, универсальных и общепрофессиональных компетенций в сочетании с общекультурной эрудицией.

Источники нормативного обеспечения касаются вопросов стандартизации образования, вопросов его регулирования и методического обеспечения.

Ресурсное содержание информационных и коммуникационных систем демонстрирует последовательное внимание к вопросам формирования и развития познавательной активности обучающихся, вопросам обеспечения проблемного, задачного характера образовательного процесса, когда создаются возможности для практики иницилирующего действия со стороны обучающегося.

Одним из ключевых направлений методической подготовки будущих учителей естественнонаучных предметов является обращение к методологическим подходам, которые используются в практике управления образовательным процессом: средовый, компетентностный, системно-деятельностный, культурологический, аксиологический, проектный, антропологический. Значительное внимание уделяется теме проектного управления образовательным процессом; образовательной инноватике. В источниках приводятся специфика и примеры методических инструментов, используемых в ходе организации обучения, описывается функциональная модель построения образовательного процесса. Показаны этапы этого процесса: формулирование цели, отбор содержания, выбор формы его реализации, определение образовательных методов и технологий, средств повышения мотивации, способов оценивания образовательного результата.

Акцентируется значимость активности самого обучающегося. Образовательный процесс описывается как многоуровневая практика формирования субъективного отношения к объекту или явлению, которая состоит из сочетания познавательного влечения (эмоции), интереса (когнитивный канал) и взаимодействия (практический канал). Показателем сформированности субъективного отношения выступает поступок [13]. Интересными представляются примеры описания конкретных технологических инструментов системы оперативного оценивания знаний, оценивания метапредметных образовательных результатов, описание технологий и методик демонстрации отдельных процессов и явлений, виртуальные лаборатории.

Ещё одно направление, которое отрабатывается агрегаторами методической информации – решение практикоориентированных, исследовательских задач в условиях современного развития естественнонаучного образования. Ресурсоемкость решения подобных задач требует комплексного подхода к использованию информационно-методических, научных ресурсов, субъектной позиции обучающихся. Выявление наиболее успешных образовательных практик, выработка рекомендаций по обеспечению их трансфера – инструмент повышения качества образования. Характерным направлением методической подготовки в университете будущих учителей естественнонаучных предметов является понятие сопровождения деятельности обучающихся с позиций: научного, экспертно-аналитического, информационного сопровождения.

Анализ источников методической подготовки в университете будущих учителей естественнонаучных предметов представлен одновременно как проблемная область и как современная задача образовательной практики, механизм проявления профессиональной субъектности в решении образовательных задач. В то же самое время, методическая подготовка выступает особым знанием в системе образовательного процесса. Анализ источников позволяет сделать вывод, что вопросы методической подготовки в университете будущих учителей естественнонаучных предметов связаны с новой философией воспитания, понятиями педагогической культуры, проектным мышлением, цифровой компетентностью, ролевой позицией участников образовательных отношений, гармонизацией целевых установок образования и реальных социально-экономических задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Боброва, Л. Н. Использование образовательных интернет-ресурсов по естественнонаучным дисциплинам в школе: взгляд с двух сторон / Л. Н. Боброва, Г. А. Никулова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2018. – № 2. – С. 99–112.
2. Калентьев, В. А. Инновационные и информационные технологии в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла в вузе / В. А. Калентьев, Т. А. Яковенко. – Текст : непосредственный // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2013. – Т. 2, № 1 (2). – С. 87–91.

3. Макарова, Е. А. Цифровые ресурсы в формировании естественнонаучной грамотности учащихся / Е. А. Макарова, А. С. Яицкий. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2024. – Т. 26, № 96. – С. 41–48.
4. Никитин, А. А. Разработка информационного ресурса для образовательного учреждения / А. А. Никитин, В. Ю. Белаш. – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – № 43-6. – С. 83–85.
5. Носова, Т. М. Информационно-цифровые технологии в профессиональном образовании будущих учителей / Т. М. Носова, А. А. Семенов, Ю. Д. Ермакова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2024. – Т. 26, № 96. – С. 62–69.
6. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures. – Текст : электронный // Global Education Futures : сайт. – URL: https://globaledufutures.org/educationecosystems_ru (дата обращения: 03.11.2025).
7. Равен, Д. Компетентность в современном обществе / Д. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – Текст : непосредственный.
8. Россия 2025: от кадров – к талантам. Доклад. – Текст : электронный // Вклад в будущее : сайт. – URL: <https://vbudushee.ru/library/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> (дата обращения: 05.11.2025).
9. Санчаева, Н. В. Применение информационных технологий в современном преподавании естественнонаучных дисциплин в средней школе / Н. В. Санчаева. – Текст : непосредственный // Перспективные направления развития современной теории и методики обучения физике и естествознанию в школе и вузе : материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Воронеж, 12 апр. 2023 г. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 85–89.
10. Сологуб, Н. С. Оценка сформированности STEAM-компетентности будущих учителей естественно-научных учебных предметов / Н. С. Сологуб, Н. В. Наumenko, Р. И. Айзман. – Текст : непосредственный. // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 5. – С. 7–30.
11. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская. – Текст : непосредственный // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула : Изд-во Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117–137.
12. Широбакина, Е. А. О разработке электронных учебно-методических комплексов / Е. А. Широбакина, Н. В. Стеценко, М. Н. Сандирова. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2016. – № 7. – С. 104.
13. Ясвин, В. А. Измерение субъективных отношений: опыт конструирования методик психодиагностики / В. А. Ясвин. – Москва : Народное образование, 2022. – 172 с. – Текст : непосредственный.
14. Asim, S. Three domains for technology integration in science teacher education / S. Asim, D. Slykhuis, J. Ellis, J. Trumble. – Text : direct // Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2022. – Vol. 22, No. 2. – pp. 664–684.
15. Laius, A. The critical role of science teachers' readiness in harnessing digital technology benefits / A. Laius, G. Orgusaar. – Text : direct // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15. – P. 1001.

REFERENCE

1. Bobrova, L. N. and Nikulova, G. A. (2018), 'The use of educational Internet resources in natural sciences at school: a view from two Sides', *Problems of Modern Education*, No. 2, pp. 99-112. (in Russian)
2. Kalentev, V. A. and Jakovenko, T. A. (2013), 'Innovative and information technologies in the teaching of natural sciences in higher education institutions', *Problems of Safety in Emergency Response*, Vol. 2, No. 1 (2), pp. 87-91. (in Russian)
3. Makarova, E. A. and Jaickij, A. S. (2024), 'Digital resources in the formation of natural science literacy of students', *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, Vol. 26, No. 96, pp. 41-48. (in Russian)
4. Nikitin, A. A. and Belash, V. Ju. (2018), 'Development of an information resource for an educational institution', *Trends in the development of science and education*, No. 43-6, pp. 83-85. (in Russian)
5. Nosova, T. M., Semenov, A. A. and Ermakova, J. D. (2024), 'Information and digital technologies in the professional education of future teachers', *Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, Vol. 26, No. 96, pp. 62-69. (in Russian)
6. Global Education Futures (2025), *Education for a complex society*. Global Education Futures report, available at: https://globaledufutures.org/educationecosystems_ru [Accessed 11/03/2025]. (in Russian)
7. Raven, D. (2002), *Competence in modern society*, Moscow : Kogito Center, 396 p. (in Russian)
8. *Contribution to the Future* (2025), Russia 2025: from cadres to talents. Report, available at: <https://vbudushee.ru/library/rossiya-2025-ot-kadrov-k-talantam/> [Accessed 05.11.2025]. (in English)
9. Sanchaeva, N. V. (2023), 'The use of information technologies in modern teaching of natural sciences in secondary schools', *Promising areas for the development of modern theory and methods of teaching physics and natural sciences in schools and universities* : proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, Voronezh, April 12, 2023, Voronezh : Voronezh State Pedagogical University, pp. 85-89. (in Russian)
10. Sologub, N. S., Naumenko, N. V. and Ajzman, R. I. (2023), 'Assessment of the formation of STEAM competence of future teachers of natural science subjects', *Science for Education Today*, Vol. 13, No. 5, pp. 7-30. (in Russian)
11. Hutorskoj, A.V. and Hutorskaja, L.N. (2008), 'Competence as a didactic concept: content, structure and design models', *Designing and organizing students' independent work in the context of a competency-based approach: interuniversity collection of scientific papers*, Tula : Publishing House of Tula State Pedagogical University.N. Tolstoy, No. 1, pp.117-137. (in Russian)

12. Shirobakina, E. A., Stecenko, N. V. and Sandirova, M. N. (2016), 'On the development of electronic educational and methodical complexes', *Theory and Practice of Physical Culture*, No. 7, pp. 104. (in Russian)
13. Jasvin, V.A. (2022), *Measuring Subjective Relationships: Experience in designing psychodiagnostic techniques*, Moscow : Narodnoe obrazovanie, 172 p. (in Russian)
14. Asim, S., Slykhuis, D., Ellis, J. and Trumble, J. (2022), 'Three domains for technology integration in science teacher education', *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 22, no. 2, pp. 664–684.
15. Laius, A. and Orgusaar, G. (2025), 'The critical role of science teachers' readiness in harnessing digital technology benefits', *Education Sciences*, Vol. 15, p. 1001.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Г.А. Корощенко, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия, доцент, и.о. зав. кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, заместитель директора института естественных и социально-экономических наук ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, e-mail: svyatashg@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8357-8283.

А.В. Вотинцев, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия, проректор по молодежной политике и воспитательной деятельности, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса», г. Москва, Россия, e-mail: avvotintsev@mail.ru, ORCID:0000-0001-5888-9701.

О.А. Сизова, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия, заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, Россия, e-mail: olgasizova88@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3746-5410.

Н.В. Кохан, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории исследования современных направлений развития образования, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия, доцент кафедры управления образованием, ФГБУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия, e-mail: nkokhan@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3735-4382.

А.А. Бурилина, начальник отдела управления взаимодействия с педагогическими вузами, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия, e-mail: burilina.nastasia@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

G.A. Koroshchenko, Ph.D. in Biological Sciences, Senior Researcher, Laboratory for the Study of Modern Trends in the Development of Education, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, Associate Professor, Department Chair, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Deputy Director of the Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, e-mail: svyatashg@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8357-8283.

A.V. Votintsev, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory for the Study of Modern Educational Trends in the Development of Education, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, Vice-Rector for Youth Policy and Educational Activities, Russian State University of Tourism and Service, Moscow, Russia, e-mail: avvotintsev@mail.ru, ORCID:0000-0001-5888-9701.

O.A. Sizova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory for the Study of Modern Educational Trends in the Development of Education, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, Department Chair, Department of Production and Music Education, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: olgasizova88@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3746-5410.

N.V. Kokhan, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Laboratory for the Study of Modern Trends in the Development of Education, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, Associate Professor, Department of Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, e-mail: nkokhan@mail.ru, ORCID: 0000-0003-3735-4382.

A.A. Burilina, Head of the Department of Management of Interaction with Pedagogical Universities, State University of Enlightenment, Moscow, Russia, e-mail: burilina.nastasia@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_87

**Светлана Станиславовна Куклина,
Майя Николаевна Татарина
г. Киров**

Формирование ученика как лингвокультурной личности в школьном обучении иностранному языку: «отношенческие» аспекты

Целью исследования, представленного в данной статье, является обоснование эмоционально-ценностных аспектов становления школьника как лингвокультурной личности средствами иностранного языка. В современной практике данные аспекты школьного обучения иностранному языку недооцениваются, поэтому часто наблюдается отрыв его «интеллектуальных» составляющих от «отношенческой», а реализация последней протекает

непоследовательно и эмпирически. Построение концепции эмоционально-ценностного развития личности школьника позволяет по-иному посмотреть на систему обучения иностранным языкам в составе целевого, содержательного, деятельностного и результативного компонентов. При этом ключевой ценностью в статусе глобальной цели функционирования системы становится ученик как лингвокультурная личность, формирование которой предусматривает приобретение им личностно-значимого лингвокультурного опыта. Такой опыт представляет собой единство опыта когнитивной деятельности в составе коммуникативных навыков и умений; социокультурных знаний и умений, компенсаторных умений, универсальных учебных действий школьника; а также опыта эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений как способов понимания учеником мира и себя в нём. В ходе межличностного и межкультурного иноязычного общения, при взаимодействии с иноязычными личностно ориентированными дискурсами ученик приобретает качества лингвокультурной личности, достигая личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты, тесно связанные между собой.

Ключевые слова: языковая личность, лингвокультурный опыт, эмоционально-ценностное развитие, целостное развитие, лингвокультурная личность,

**Svetlana Stanislavovna Kuklina,
Maya Nikolaevna Tatarinova
Kirov**

Forming a student as a linguacultural personality in teaching foreign languages at school: relational aspects

The purpose of the research presented in this article is to substantiate the emotional-value aspects of a student's development as a linguistic and cultural personality in a foreign language class. In today's practice, the emotional and value aspects of teaching foreign languages at school are underestimated; therefore, there is often a separation of its "intellectual" components from the "relational" one, and the realization of the latter is inconsistent and intuitive. The construction of the concept of emotional and value-based development of a student's personality allows for a different approach to the system of teaching foreign languages in the entirety of targeted, content, activities and result components. At that a student as a linguacultural personality which presupposes the mastery of personality significant linguacultural experience becomes the key value in the status of the strategic goal of teaching foreign languages. Such experience is a unity of cognitive activities experiences – a student's communicative skills and habits; socio-cultural knowledge and abilities; compensatory abilities; universal learning actions; experience of emotional, value and volitional relations as ways for a student to understand the world and oneself in it. In the course of interpersonal and intercultural foreign-language communication while interacting with foreign-language personality-oriented discourses a student acquires the qualities of a linguacultural personality and achieves a set of personal, meta-subject and subject educational results.

Keywords: a linguistic personality, linguacultural experience, emotional and value development, holistic development, a linguacultural personality.

Введение. Внимание государства к постоянному совершенствованию системы образования находит отражение в современных образовательных стандартах и долгосрочных документах, определяющих образовательную политику в данной области и ключевые направления её развития: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», а также национальные проекты (2025–2030 гг.): «Образование», «Молодёжь и дети». Центральным понятием общеобразовательной концепции, на которой строится эта система, является школьник как личность и его становление как субъекта культуры, учебно-познавательной и коммуникативной деятельности. Иными словами, система обучения иностранным языкам нацелена на взаимосвязанное коммуникативное, когнитивное, ценностное и эмоциональное развитие учащегося (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, З.Н. Никитенко, Е.Г. Тарева и др.).

В Указе от 09.11.2022 Президент Российской Федерации В.В. Путин определил основы национальной политики по защите и укреплению системы традиционных ценностей духовно-нравственной культуры. В число таких ценностей, кроме ценности жизни, гражданских прав включены устойчивые семейные отношения,

память поколений, наследование традиций, дружба народов и др. [34]. Положения данного Указа созвучны концепции личностно ориентированного образования, которая находит отражение в системе обучения иностранным языкам. Кроме научения школьника учебному предмету, она направлена на формирование духовных ценностей учащихся, их позитивного мировосприятия, на совершенствование всех сфер личности школьника, включая мыслительную, эмоционально-ценностную и эмоционально-волевою.

Перечисленные характеристики демонстрируют аксиологическую направленность системы обучения иностранным языкам, акцентирующую её ценностные грани и актуализирующие личностные ценности и потребности школьников, их жизненную позицию, мотивы учебной деятельности. Сказанное созвучно идеям одного из ключевых подходов личностно ориентированной парадигмы – аксиологического, нацеливающего педагога на включение жизненных ценностей в «ткань» современного урока (М.Н. Ветчинова [8], Н.Д. Гальскова [10], Л.А. Милованова [26] и др.).

Контактируя с обстоятельствами учебного процесса, соответствующими их ценностям и

стремлениям, учащиеся испытывают целый спектр таких положительных эмоциональных состояний, как чувство радости познания (В.А. Сухомлинский), интерес, любопытство и др. Исследователи (М.А. Ариян [1], Л.В. Павлова [28], М.Г. Яновская [38]) приходят к выводу, что аксиологический подход тесно связан с эмоционально-ценностным, который только развивается в отечественной методике обучения иностранным языкам.

Тесная связь вышеназванных подходов определяет разработку концептуальных основ эмоционально-ценностного развития личности в школьном обучении иностранным языкам для эффективного овладения учеником личностно-значимым лингвокультурным опытом и достижения им взаимосвязанных личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов [33, С. 224–226].

Актуальность разработки концепции эмоционально-ценностного развития личности учащегося побуждает по-новому взглянуть не только на систему обучения иностранным языкам в целом, но и на содержание каждого из её компонентов. Так, главной ценностью в статусе стратегической цели обучения иностранным языкам становится лингвокультурная личность и её развитие. Однако на практике эмоционально-ценностные аспекты школьного обучения иностранным языкам часто недооцениваются, поэтому наблюдается отрыв «интеллектуальных» составляющих от эмоционально-ценностной, а сама реализация эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений учащихся носит интуитивный характер.

Сложившаяся ситуация побуждает нас в качестве цели исследования, представленного в данной статье, дать обоснование понятие «эмоционально-ценностное развитие личности школьника» в контексте целостного развития учащегося средствами предмета «Иностранный язык». Достижение поставленной цели осуществим в процессе решения следующих взаимообусловленных задач: 1) дать определение концепта «лингвокультурная личность» и 2) охарактеризовать особенности организации обучения иностранным языкам с акцентом на «отношенческие» аспекты целостного развития школьника, благодаря чему ученик становится лингвокультурной личностью. Решение первой задачи будем вести в такой последовательности: представим концептуальные положения современной теории личности и обозначим условия, необходимые для ее целостного развития; охарактеризуем понятие «языковая личность», значимое для теории и практики обучения иностранным языкам, а также его интерпретацию в различных авторских концепциях. Это позволит нам решить вторую задачу, а именно обосновать понятие «отношенческие аспекты» в структуре целостного развития школьника средствами

иностранного языка и представить пути становления ученика как лингвокультурной личности.

Исследовательская часть. Современная теория личности. Существующие теории личности по-разному трактуют суть этого сложного психологического явления, которое относится исключительно к человеку. Достаточно целостным психолого-педагогическим обоснованием содержания понятия «личность» в отечественной науке является теория А.Н. Леонтьева. Приведём её основные положения:

1) личность – это не природное и не общественное; это биография и жизненный опыт. Однако человек – это лишь в некоторой степени «кристаллизация» его биографии, поскольку прошлое «по-разному входит в ... память его личности» [23, С. 217]. Здесь исследователь вводит фундаментальное положение о внутренней деятельности личности, утверждая, что на каждом жизненном повороте человек от чего-то избавляется, что-то присваивает;

2) личность развивается, поскольку существуют отличные друг от друга стадии её формирования, которые не связаны с психическими процессами человека. Развитие же личности есть процесс перераспределения различных видов деятельности, их реорганизации и переранжирования. При этом появляются вторичные, высшие отношения и связи [24. С. 196]. А.Н. Леонтьев подчёркивает тесную связь природного и социального в каждом из нас. Высшие человеческие функции в течение жизни становятся специфическими, индивидуальными: они переходят из интерсубъективного пространства в интраличностное, что отражает суть процесса интериоризации;

3) личность имеет свою структуру. Её отличает, во-первых, «богатство, многообразие ... отношений» [24, С. 201]. Автор ведёт речь об иерархии деятельностей в структуре личности, но указывает, что не любая деятельность человека становится частью его жизни. Во-вторых, А.Н. Леонтьев характеризует личность как иерархию мотивов, понимая под ними основательные личностные образования [23, С. 221]. Это и определяет, по мнению автора, уровень развития личности, её эволюционную характеристику [9, С. 202]. В-третьих, исследователь описывает тип строения личности, который может быть моновёршинным, поливёршинным и т. д. При этом не все мотивы и цели становятся вершинами личностного роста.

Ученик и последователь А.Н. Леонтьева А.Г. Асмолов, развивая теорию учителя, пишет о том, что в структуре личности многомерно переплетены самые разные проявления природы человека: мотивы его поведения и деятельности, индивидуальные биологические черты, социальные особенности, внешность, система ценностей, одарённость и т. д. [3, С. 14]. В

следующем разделе условия, необходимые для ее целостного развития;

Целостное развитие личности и его основные сферы. Личность – это «относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека» [20, С. 7]; наравне с жизнью, добром, обществом, природной средой она является одной из ключевых ценностей эпохи. Исходя из этого мы рассматриваем развитие личности как многосторонний, последовательный и неоднозначный процесс постепенного изменения её свойств, который происходит в деятельности и общении с внешним миром под воздействием внешних (общественная среда) и внутренних факторов (генетика, природная энергетика, способности) [32, С. 251].

Чем выше уровень развития личности, тем успешнее осуществляется её адаптация в социуме и поиск своего жизненного предназначения. Целостное развитие личности – это

совершенствование всех её граней. Это и физическое, и когнитивное, и волевое, и аффективное, и ценностное, и моральное, и художественное, и юридическое, и экологическое, и этическое развитие и др. [там же]. Главными сферами целостного развития личности являются: тесно связанные ценностная, интеллектуальная, эмоциональная, волевая (рисунок 1). Аббревиатуры на рисунках, отсутствующие в тексте статьи: ВС – волевая сфера; ИД – интеллектуальная деятельность; ИК – иноязычные коммуникативные; ИС – интеллектуальная сфера; ИЯ – иностранный язык; ЛК – лингвокультурная; ЛР – личностные результаты; МП – метапредметный; МПР – метапредметные результаты; ПР – предметные результаты; ЦС – ценностная сфера; ЭВ – эмоционально-волевые; ЭК – эмоциональная компетенция; ЭС – эмоциональная сфера; ЭЦ – эмоционально-ценностные; ЭЦРЛ – эмоционально-ценностное развитие личности.

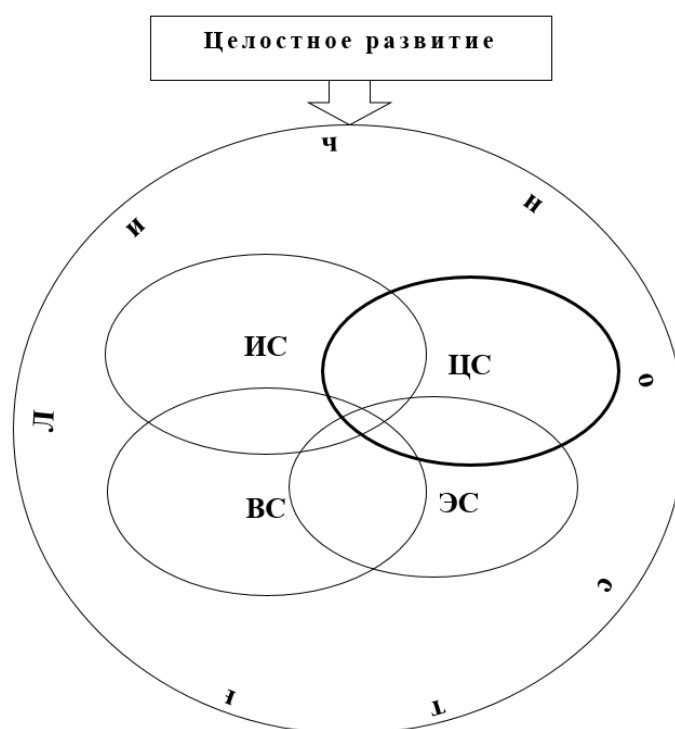


Рис. 1 Главные сферы целостного развития личности

Учитывая взаимосвязь главных сфер целостного развития личности [32, С. 254], мы намерены использовать такие термины, как «эмоционально-ценностная» и «эмоционально-волевая» сферы. При этом краеугольным камнем, который детерминирует развитие большинства личностных свойств, становятся её ценностные ориентации [33, С. 224]. Ценностная сфера показана на рисунке 1 адекватно – выделена жирным цветом. Человек, как правило, воспринимает их и рационально, и эмоционально. Это сопряжено с естественной расположенностью людей к эмоциональным проявлениям. Поэтому значимыми аспектами целостного развития

личности являются «отношенческие» аспекты: эмоционально-ценностные и эмоционально-волевые [там же].

Далее рассмотрим одну из граней феномена «личность» – значимое для теории и методики обучения иностранным языкам понятие «языковая личность» и представим трактовки данного понятия различными исследователями.

Понятие «языковая личность» как важная грань феномена «личность». В контексте антропоцентрической парадигмы влияние на эмоционально-ценностную сферу личности осуществляется через выявление и исследование одной из наиболее важных граней феномена

«личность» – языковой личности. Активная разработка научной теории такой личности началась в 1980-х гг. Языковая личность рассматривается в лингводидактике как человек, который существует «в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов» [16, С. 8].

Характеристики и моделирование языковой личности. Современная теория языковой личности, разрабатываемая в рамках антропоцентрической научной парадигмы, предполагает исследование её самых разных сторон. Л. М. Салимова включает в их перечень такие, как речевая, эмоциональная, национальная, толерантная, билингвальная, полилингвальная языковая личность [29].

Так, например, В.Г. Богин предложил так называемую «готовностную» модель языковой личности. В основе данной модели – готовность человека производить речевые действия в процессе создания собственных речевых произведений и взаимодействия с теми, кто созданы другими людьми [5]. В рамках модели исследователь придаёт важное значение переходу личности на каждую новую ступень в своём развитии, к переоценке человеком ценностей, выстраиванию траектории эстетического развития коммуникативных готовностей языковой личности.

Разнообразие и оригинальность коммуникативных ситуаций, а также эстетизированных художественных текстов порождают и позволяют человеку накапливать опыт, связанный с овладением такими «ценностно-смысловым метаслоями языкового образования» [4, С. 101], как этические принципы, моральные нормы, жизненно важные личностные качества.

Научные изыскания В.Г. Богина существенно повлияли на воззрения Ю.Н. Караулова, разработавшего концепцию языковой личности и построившего её трёхуровневую модель, которую в науке принято считать базисной. Три уровня организации модели Ю.Н. Караулова – это:

1) уровень владения человеком живым, разговорным языком, включая просторечия, жаргонизмы и т. п. (нулевой, или инвариантный уровень). Данный уровень вряд ли когда-либо позволяет говорящему на языке проявить свою уникальность;

2) уровень отражения в сознании личности ценностей и культурных традиций социума; создания личностно- и общественно-значимой информационно-познавательной среды (лингво-когнитивный уровень);

3) уровень определения и описания целей и мотивов, которые позволяют наметить перспективу развития языковой личности (прагматический, или мотивационно-побудительный) [17, С. 48–68].

Н.Ф. Коряковцева указывает, что через выявленные Ю.Н. Карауловым уровни

структурной организации целостной языковой личности, в особенности лингво-когнитивный и мотивационно-побудительный возможно влиять на эмоционально-ценностную сферу человека и обеспечивать целостное развитие всех его сфер в контексте межкультурного взаимодействия родного и иностранного языков [19, С. 61].

Мотивационно-побудительный уровень – это наднавыковый уровень, на котором значение имеют социально обусловленный опыт личности, её мотивы, установки, а также ценностные ориентации межкультурной коммуникации (И.И. Халеева [36]). Сообразно предложенной Ю.Н. Карауловым «готовностной модели» языковой личности на данном уровне такая личность отличается готовностью согласовывать мотивы, побуждения, смыслы со способами их выражения в тексте при осуществлении рецептивной либо продуктивной речевой деятельности [17, С. 60–61].

Структуризация языковой личности, предложенная Ю.Н. Карауловым, была в дальнейшем переосмыслена, конкретизирована, дополнена в исследованиях других ученых. В частности, В.А. Маслова включила в структуру ценностный, культурологический и личностный компоненты содержания воспитания [25, С. 119]; В.И. Карасик предлагает ценностный, познавательный и поведенческий планы изучения языковой личности [16]. М.Н. Губогло аспект взаимоотношения личности с языком называет эмоционально-ценностным [13]. Такой аспект присутствует и в структуре О.Л. Каменской, где носит название эмоционального уровня модели [15].

Изложенное свидетельствует о признании исследователями экстралингвистических, и прежде всего, мотивационно-ценностных аспектов анализа языковой личности. В соответствии с ценностной системой национального культурно-исторического наследия у языковой личности постепенно формируется понимание мира, система личностной идентификации, которая позволяет каждому из людей найти свой путь в жизни.

Понятия вторичная языковая, билингвальная, бикультурная полилингвальная, поликультурная и культурно-языковая личность. Развивая теорию языковой личности, в рамках реализации межкультурного подхода в обучении иностранным языкам И.И. Халеева ввела в методическую науку понятие вторичной языковой личности, формирование которой в ходе освоения иностранного языка и культуры предполагает постепенное «подключение» учащегося к вербально-семантическому и лингвокогнитивному уровням удвоенного ментального сознания [36, С. 69].

Развитие идей межкультурного подхода в рамках антропоцентрической парадигмы повлияло на утверждение концепта вторичной языковой личности в качестве ключевой категории лингводидактики, а также на изменение целей и результатов иноязычного образования, от

билингвальной и бикультурной личности до полилингвальной и поликультурной [29].

Одним из первых в нашей стране эти явления исследовал С.А. Арутюнов, который пишет о них обобщённо как о способности личности разными путями регулировать собственную деятельность и, овладевая средствами языка, приобщаться к культуре его страны. Учёный указывает также, что взгляд на язык как неотъемлемую часть культурного наследия общества позволяет ему рассматривать билингвизм (двуязычие) и полилингвизм (многоязычие) как «частные проявления общего феномена бикультурализма или поликультурализма» [2].

Определяя билингвальную личность, или билингва, исследователи указывают, что это «личность, прошедшая социализацию во втором социуме» (А.Л. Сысоев, С.В. Свистюк), поэтому имеет представления о его социальных особенностях и нормах взаимоотношений в нём. При этом расширяются знания билингвальной личности и о родной культуре [30, С. 184].

Постепенно это способствует формированию бикультурной языковой личности человека, которую И.Е. Брыксина связывает с «осмыслением картины мира иной социокультуры» [6, С. 126], познанием ценностных ориентиров иного языкового сообщества, способностью видеть параллели и отличия двух культур и использовать их на уровне межкультурного общения. Отметим, однако, что бикультурная личность не всегда является языковой, а билингвальная – бикультурной. Дело в том, что билингвизм и бикультурализм необязательно существуют параллельно. Например, билингв в ряде случаев остаётся монокультурным, а представитель двух культур не владеет билингвизмом.

С вышеупомянутыми терминами тесно связано и понятие «поликультурная языковая личность». Первая составляющая данного понятия – поликультурная личность рассматривается как способность психологически принять ориентиры бытия, которые отличаются от его жизненных ценностей [39].

В основе понятия поликультурная языковая личность (Т.Л. Гурулёва) лежит совокупность способностей человека осуществлять «полноценную эффективную межкультурную коммуникацию в условиях международного общения» [14, С. 15], что предполагает целесообразное взаимодействие с носителями разных языков и культур. В связи с этим, вслед за А. А. Корякиной мы определяем поликультурную языковую личность как «полилингвального, толерантного индивида, обладающего навыками поликультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды на всех уровнях межкультурной коммуникации: глобальном, межэтническом и межличностном» [18, С. 4].

Акцентируя культурный потенциал языковой личности, учёные представляют ещё одно понятие

– культурно-языковая личность (О.А. Леонтович). Это «национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей», действующий в рамках сложившихся когнитивных подходов, лингвистических и экстралингвистических норм коммуникации и потенциально готовый к межкультурной модификации [22, С. 67].

Вторичная языковая vs лингвокультурная личность. Как указывает Н.Ф. Коряковцева, в разнообразных условиях овладения неродным языком у человека формируется «способность оперировать “вторичной языковой системой” и осваивать “вторичную картину мира”, т. е. способность вторичной языковой личности» [19, С. 58]. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез ввели в методическую науку определение такой личности как «совокупности способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне», что предполагает адекватное взаимодействие с представителями иных культур [11, С. 68]. Если вторичная языковая личность сосредоточена на способности к иноязычному общению на межкультурном уровне, то ещё один тип личности – лингвокультурная – на усвоении культурных ценностей носителей языка. Такой акцент предусматривает освоение учащимся «культуры через язык и ...языка через культуру и как явление культуры» [10, С. 5].

Подчёркивая тот факт, что лингвокультурная личность не существует вне пространства культуры, В.А. Маслова определяет её как закреплённый в языке базовый национально-культурный прототип носителя языка, который составляет «вневременную и инвариантную часть структуры личности» [25, С. 120]. О.И. Халупо, напротив, подчёркивает тот факт, что лингвокультурная личность является «подвижной», зависимой от времени, в котором она живёт. Такая личность «впитывает» его дух, меняясь под влиянием многочисленных исторических событий «на основе жизненных предпочтений и ценностных установок общества» [37, С. 124].

Характеристика понятия «лингвокультурная личность», т. е. решение первой задачи исследования, позволит нам далее представить организацию обучения иностранным языкам с акцентом на эмоционально-ценностное развитие личности учащегося для его становления как лингвокультурной личности.

Эмоционально-ценностное развитие личности учащегося средствами иностранного языка. Переходя к решению второй задачи, а именно, к изложению материала об организации обучения иностранным языкам с акцентом на эмоционально-ценностное развитие учащегося как лингвокультурной личности, отметим, что сегодня в методической науке предпринимаются многочисленные попытки сосредоточить

стратегическую цель обучения не на практических аспектах овладения учащегося языком или формировании его готовности к межличностному и межкультурному общению, а на развитии гармонично развитой, успешной личности учащегося, которая является не только носителем национальных ценностей [10, С. 8], но и сама представляет собой образовательную ценность [31].

Значимость обучения иностранным языкам для гармоничного и целостного развития личности, т. е. для её развития не только в интеллектуальном, но и в эмоционально-ценностном измерении неоднократно подчеркнута в методических исследованиях последних лет (М.А. Ариян [1], Н.Д. Гальскова [10], З.Н. Никитенко [27], Е.Г. Тарева [31] и др.). Целостное развитие личности в обучении иностранным языкам невозможно без её развития в эмоционально-ценностном измерении.

Направленность на целостное развитие личности учащегося предполагает формирование «лингво-социо-эмотивно-когнитивных способностей» как значимой части лингвокультурного опыта школьника, который тесным образом связан с обеспечением в образовательном процессе интеграции различных культурно-мировоззренческих ценностей. Лингвокультурный опыт школьника включает совокупность коммуникативной, когнитивной, социальной и эмоциональной составляющих, описание которых мы находим в трудах Н. Д. Гальсковой [10, С. 5–6].

Формирование такого рода способностей предполагает создание в учебном процессе по иностранным языкам проблемных ситуаций (А. А. Вербицкий). Содержащиеся в них противоречия, отсутствие однозначных решений и способов выполнения действий воспринимаются школьником как «интеллектуальное затруднение» [7, С. 130], вызывающее палитру эмоциональных состояний ученика. К ним относятся эмоции любопытства, удивления, сомнения и др. Это побуждает нас характеризовать проблемные ситуации как эмоционально-ценностно окрашенные, т. е. маркированные и ввести в терминологический аппарат методики обучения иностранным языкам в качестве ключевых терминов данного исследования понятия «эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация» и «эмоционально-ценностное развитие личности в обучении иностранным языкам» [33, С. 224; 227].

Эмоционально-ценностно маркированная проблемная ситуация – ситуация иноязычного общения, формирующая представление учащегося об эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых нравственных отношениях человека к миру вокруг и побуждающая демонстрацию школьником ценностных ориентаций, проявление им чувств, эмоций, воли в процессе разрешения представленного в ситуации противоречия [33, С. 227].

Эмоционально-ценностное развитие личности в обучении иностранным языкам – это формирование ценностей, убеждений, мировоззрения человека через активизацию его эмоционально-ценностной сферы посредством создания эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуаций в процессе овладения личностно-значимым лингвокультурным опытом [33, С. 224].

Задачи развития учащегося в эмоционально-ценностном измерении связаны с достижением глобальной (стратегической) цели-результата обучения иностранным языкам – целостным развитием личности ученика средствами данной учебной дисциплины, о чём речь пойдёт речь в следующем разделе статьи.

Цель-результат обучения иностранному языку и пути его достижения. Определение и достижение глобальной цели-результата обучения иностранным языкам предопределяет её конкретизацию в совокупности практических, общеобразовательных, воспитательных и развивающих задач обучения. Пути их решения в российской методике описаны в научных изысканиях М. Н. Ветчиновой [8, С. 3], Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез [11], С. С. Кунанбаевой [21], З. Н. Никитенко [27] и др. Уточним стратегическую цель и результат обучения иностранному языку.

Определение цели-результата обучения иностранному языку. Изучение научно-методических трудов, изданных в XXI веке, выявило «отношенческие» аспекты стратегического целеполагания в интересующей нас предметной области [32, С. 252]. Это «накопление личностью опыта творческой деятельности, духовное развитие учащегося и формирование его культуры» [8, С. 3]; комплексный мультидисциплинарный объект исследования «иноязык–инокультура–личность» [21, С. 257]; речевое, умственное и нравственно-этическое развитие личности школьника [27, С. 151].

Результаты перечисленных исследований оказали влияние на сегодняшние реалии, в которых требования общества к уровню и результатам овладения учеником иностранными языками трансформировались. В новых условиях обучение рассматривается, в первую очередь, как формирование специфического типа личности – лингвокультурной [32, С. 252], о которой речь шла в первой части данного исследования.

Поставленная цель, во-первых, соответствует личностно ориентированной парадигме в отечественном и зарубежном образовании, где главное – личность ученика, её неповторимость, цельность, значимость её жизненного опыта. Во-вторых, понятие «лингвокультурная личность» сопряжено с культурологическим и межкультурным аспектами обучения иностранным языкам, которые предполагают восприятие школьником иной картины мира, причём не только

носителя изучаемого иностранного языка, но другой культурной реальности [9, С. 9].

Изложенное позволяет нам в отношении школьного обучения иностранным языкам уточнить [32, С. 253]:

1) глобальную цель обучения как вклад в становление школьника в качестве лингвокультурной личности, владеющей личностно-значимым лингвокультурным опытом: опытом интеллектуальной деятельности в сочетании с «отношенческими» аспектами: опытом эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений (при овладении средствами языка);

2) результат обучения иностранным языкам – ученик, владеющий качествами лингвокультурной личности при достижении им совокупности личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов в объёме требований федеральной рабочей программы для общеобразовательной школы [35].

Становление школьника как лингвокультурной личности осуществляется в условиях нестабильной международной обстановки, эскалации межэтнических конфликтов, перерастающих в глобальные противоречия. Общество теряет устойчивость, в нём остро встаёт проблема сохранения самоидентичности и культурной самобытности каждой нации. Представим пути достижения поставленной выше цели-результата обучения иностранным языкам.

Пути достижения цели-результата обучения иностранному языку. Российская система обучения иностранным языкам, сохраняя свою национальную специфичность, нацелена на соответствие современным мировым требованиям к уровню языковой подготовки учащихся общеобразовательной школы. Обучение иностранным языкам на уровне среднего общего образования вносит существенный вклад в лингвокультурное развитие школьника и его интереса к неродному языку и «иной» культуре. Овладение учеником личностно-значимым речевым, познавательным, общественно-правовым, эмоциональным опытом взаимодействия с чужой лингвокультурой позволяет ученику лучше понять «своё» [10, С. 6].

Такого рода опыт и есть содержание обучения иностранному языку. Важно, чтобы деятельность школьника по его приобретению была не только социально направленной, но и эмоционально окрашенной. Например, сравнение условий жизни подростков в России и других странах мира, их интересов и увлечений едва ли осуществимо без апелляции к оценочным суждениям, затрагивающим эмоциональную сферу ученика. В таких обстоятельствах «рождаются» аффективно актуализирующие и ценностно центрированные способы деятельности, обогащается картина мира школьника, проявляются его скрытые способности,

успешно протекает эмоциональная социализация – усвоение общественного опыта эмоционального реагирования и проживания социально-значимых эмоциональных состояний человека. Неслучайно центральная часть современного процесса обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе – это образ учащегося как гражданина своей страны, «субъекта учения, своей культуры и нравственности» (Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарева), который приобретает готовность успешно и зрелищно представлять свою страну на иностранном языке [12].

Личностно-значимый лингвокультурный опыт ученика обогащается в процессе межличностного и межкультурного иноязычного общения в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях, при взаимодействии с иноязычными личностно ориентированными дискурсами. Мы определяем иноязычный личностно ориентированный дискурс как отражающий личностно-значимый лингвокультурный опыт учащегося продукт устной и письменной речевой деятельности, который порождается в её процессе, поступая к слушателю или читающему в виде эмоционально-ценностно маркированной проблемной ситуации или текста. Через содержание таких дискурсов школьник осознаёт неповторимый характер родной культуры и её место в мировой.

Благодаря приобретению личностно-значимого лингвокультурного опыта в совокупности коммуникативной, когнитивной, социальной и эмоциональной составляющих учащийся способен [35]:

1) использовать изучаемый иностранный язык в учебно-речевых ситуациях иноязычного общения на уровне программных требований для соответствующей ступени обучения;

2) демонстрировать собственную внутреннюю позицию на основе духовно-нравственных ценностей народов своей страны и системы значимых ценностно-смысловых установок и жизненных смыслов;

3) проявлять позитивное отношение к иностранному языку, который изучает, демонстрировать стремление разобраться в системе ценностей родной и иноязычной культур, правильно оценить их;

4) расширять свою картину мира, приобретая новые знания о культуре родной страны и страны/стран изучаемого языка, их сходствах и отличиях, жизни и быте носителей родного и иностранного языков;

5) понимать своё эмоциональное состояние, видеть направления развития собственной эмоциональной сферы, адаптироваться к эмоциональным состояниям окружающих, проявлять не только гибкость и эмпатию, но и сознательность, волю, уверенность в себе, стремление целенаправленно преодолевать трудности, связанные с изучением иностранного языка.

Подытожим, что формирование учащегося как лингвокультурной личности, т. е. достижение стратегической цели обучения иностранному языку в общеобразовательной школе предполагает овладение школьниками личностно-значимым лингвокультурным опытом, который включает комплекс:

1) опыта интеллектуальной деятельности в обучении иностранным языкам – совокупности иноязычных речевых навыков; коммуникативных и компенсаторных умений школьника; универсальных учебных действий (УУД);

2) опыта эмоционально-ценностных отношений – способа понимания учеником мира и себя в нём, в структуру которого входят: ценностные аспекты (ценностные ориентации учащегося, ценности-знания и ценности-отношения), важным средством передачи которых ученику являются эмоциональные составляющие данного опыта. Это развитие эмоциональной сферы школьника, пробуждение его эмоциональных переживаний, адекватных педагогическому целеполаганию и усиливающих ценностное значение родной и иноязычной культур;

3) опыта эмоционально-волевых отношений – способа понимания учеником мира и себя в нём, предполагающего неразрывную связь эмоциональных и волевых процессов в поведении и деятельности учащегося.

Изложенное позволяет нам определить лингвокультурную личность как личность, способную осуществлять межличностное и межкультурное иноязычное общение в эмоционально-ценностно маркированных проблемных ситуациях и через иноязычные личностно ориентированные дискурсы осознавать уникальность родной культуры в контексте достижений мировой цивилизации.

Ученик, обладающий качествами лингвокультурной личности, достигает тесно связанные личностные (1), метапредметные (2) и предметные (3) образовательные результаты. Он владеет [32, С. 254–255]:

1) системой ценностей и ценностных ориентаций; личностными УУД (личностным самоопределением, ценностно-смысловой ориентацией, нравственно-этическим оцениванием, смыслообразованием, ориентацией в социальных ролях и межличностных отношениях; личностные образовательные результаты);

2) эмоциональной компетентностью / эмоциональным интеллектом; волей; метапредметными УУД (регулятивными, коммуникативными, познавательными) (метапредметные образовательные результаты);

3) коммуникативными навыками и умениями в иноязычной речевой деятельности, социокультурными знаниями и умениями, компенсаторными умениями (предметные образовательные результаты).

В разделе «Результаты исследования» обобщим изложенное в данном пункте в модельном виде и сделаем пояснения к рисунку.

Заключение. Рисунок 2 демонстрирует «отношенческие» аспекты целостного развития личности школьника средствами иностранного языка – вклад в его формирование как лингвокультурной личности.

На рисунке можно видеть:

1) направленность глобальной цели обучения иностранным языкам (большая стрелка) на активизацию основных сфер развития личности учащегося (они изображены в виде окружностей) при активном влиянии на эмоционально-ценностную сферу (она выделена жирным шрифтом);

2) неразрывное единство основных сфер целостной личности (условно отражено в форме пересекающихся окружностей), активизация которых осуществляется в процессе приобретения школьником личностно-значимого лингвокультурного опыта при овладении средствами изучаемого иностранного языка;

3) результат обучения иностранному языку – ученик, владеющий качествами лингвокультурной личности при достижении им триединства личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов;

4) связь главных сфер развития учащегося как лингвокультурной личности с областью достигаемых им (учеником) образовательных результатов. Данная связь показана с помощью тонких стрел: ценностная сфера имеет «выход» на личностные образовательные результаты; эмоциональная, волевая и интеллектуальная – на метапредметные; интеллектуальная – на предметные.

Таким образом, «отношенческие» аспекты формирования ученика как лингвокультурной личности в школьном обучении иностранным языкам – это эмоционально-ценностное развитие учащегося при овладении средствами иностранного языка, т. е. приобретение им личностно-значимого лингвокультурного опыта в единстве опыта интеллектуальной деятельности, эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений.

В основе организации процесса приобретения учащимся опыта интеллектуальной деятельности при овладении средствами языка лежит внимание к развитию его как целостной личности в сочетании способностей к освоению иностранного языка и тех характеристик, которые позволяют школьнику успешно взаимодействовать с учителем, речевыми партнёрами, миром вокруг и решать поставленные учителем учебно-речевые задачи.

Формированию опыта эмоционально-ценностных отношений ученика способствует создание эмоционально благоприятной атмосферы процесса обучения иностранным языкам как своеобразного «перекрестка культур», вызывающего положительные эмоциональные

состояния, снимающего напряжённость, взаимообогащению национального и способствующего преодолению стереотипов и интернационального.

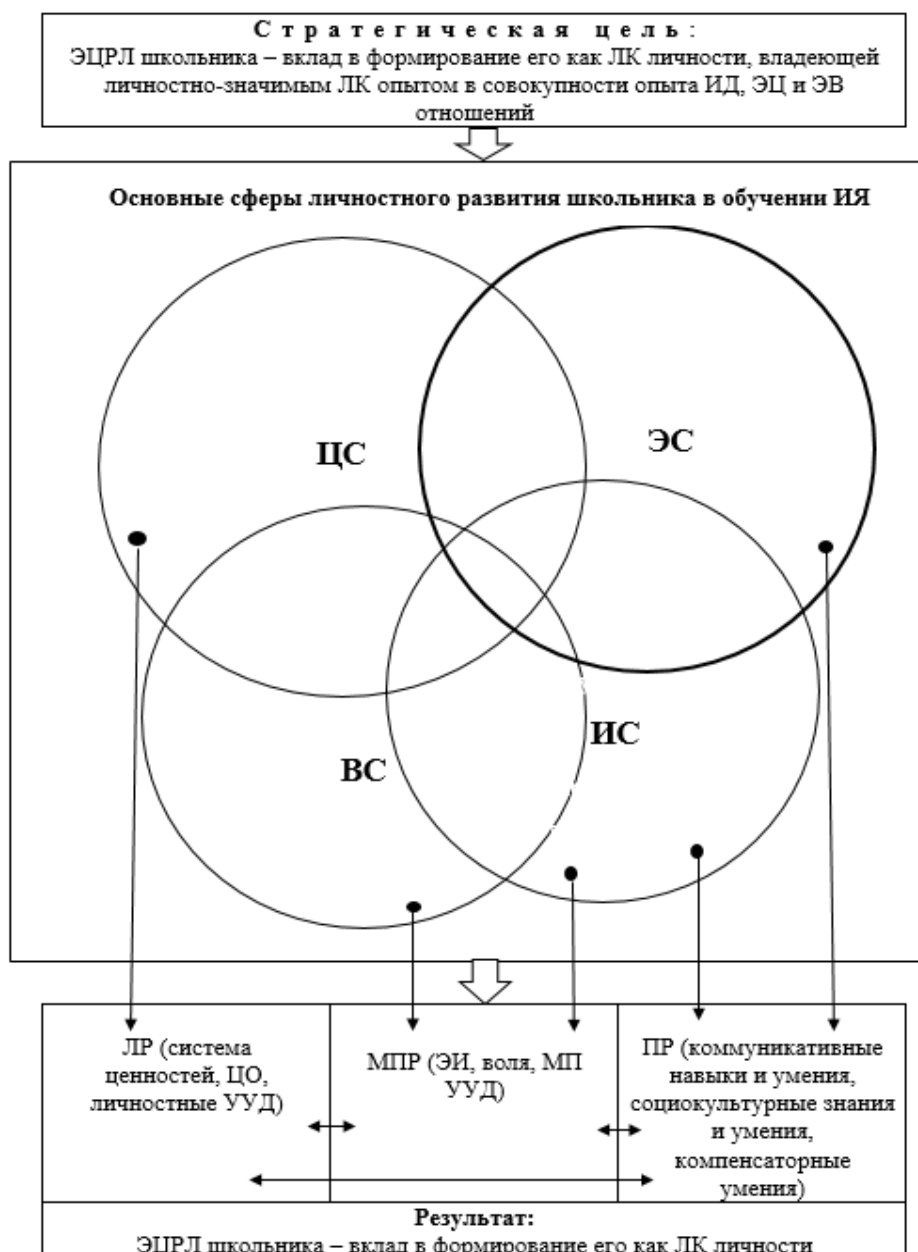


Рис. 2 «Отношенческие» аспекты целостного развития личности школьника в обучении иностранным языкам

Что касается опыта эмоционально-волевых отношений, то, с одной стороны, воля выполняет важные функции регуляции эмоций, корректировки их отрицательного воздействия на результаты учебно-речевой деятельности школьника. С другой стороны, эмоции придают волевым проявлениям ученика особую субъективную «окраску», содействуя росту его резервных возможностей. Тесная взаимосвязь эмоций и воли приводит к тому, что в обучении иностранным языкам, как и в любой другой деятельности, они практически неразделимы.

Как следует из приведённого выше определения эмоционально-ценностного развития личности в обучении иностранным языкам, оно осуществляется при преимущественном влиянии

на эмоциональную сферу личности через приобретение учениками личностно-значимого лингвокультурного опыта интеллектуальной деятельности, эмоционально-ценностных и эмоционально-волевых отношений в их тесной связи друг с другом.

Таким образом, задачи статьи решены: в ней определено понятие «лингвокультурная личность» и представлена организация обучения иностранным языкам с акцентом на эмоционально-ценностное развитие личности учащегося, благодаря чему осуществляется вклад в становление школьника как лингвокультурной личности.

Следует отметить, что в сфере интеллектуального и волевого развития школьника в обучении иностранным языкам отечественной

методикой накоплен богатый и разнообразный практический опыт. Чтобы выстроить концепцию эмоционально-ценностного развития учащегося как лингвокультурной личности, нам предстоит выявить и описать такие особенности системы обучения иностранным языкам, которые

свидетельствуют о том, что в ней можно создать специальные условия для активизации не только интеллектуальной и волевой, но и таких значимых личностных сфер человека как ценностная и эмоциональная. Сказанное относится к перспективным линиям данного исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ариян, М.А. Социально-эмоциональное развитие личности школьника средствами иностранного языка : монография / М.А. Ариян. – Нижний Новгород : НГЛУ, 2018. – 156 с. – Текст : непосредственный.
2. Арутюнов, С.А. Билингвизм и бикультурализм / С.А. Арутюнов. – Текст : непосредственный /// Советская этнография. – 1978. – № 2. – С. 3–14.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.
4. Богатырёв, А.А. Многоуровневая лингводидактическая модель Г.И. Богина в отношении к интерактивным обучающим языковым играм / А.А. Богатырёв, А.В. Тихомирова, А.О. Темерева, – Текст : электронный // Мир лингвистики и коммуникации : электрон. науч. журн. – 2023. – № 3. – С. 78–109. – URL: www.tverlingua.ru (дата обращения: 18.11.2024).
5. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин. – Текст : непосредственный // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – Москва : Изд-во института теоретической педагогики и международных исследований в образовании Российской Академии образования, 1993. – С. 21–35.
6. Брыксина, И.Е. Модель бикультурного/билингвального языкового образования в высшей школе / И.Е. Брыксина. – Текст : непосредственный // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 3 (83). – С. 123–130.
7. Вербицкий, А.А. Теория и технология контекстного образования : учеб. пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 267 с. – Текст : непосредственный.
8. Ветчинова, М.Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Н. Ветчинова. – Москва : МГПУ, 2009. – 48 с. – Текст : непосредственный.
9. Гальскова, Н.Д. Современная система обучения иностранным языкам: понятие и особенности / Н.Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 5. – С. 2–12.
10. Гальскова, Н.Д. Современное лингвообразование в социокультурном и аксиологическом измерениях / Н.Д. Гальскова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 8. – С. 5–10.
11. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва : Академия, 2013. – 336 с. – Текст : непосредственный.
12. Гальскова, Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н.Д. Гальскова, Е.Г. Тарава. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 1. – С. 3–11.
13. Губогло, М.Н. Идентификация идентичности : этносоциол. очерки / М.Н. Губогло. – Москва : Наука, 2003. – 763 с. – Текст : непосредственный.
14. Гурулёва, Т.Л. Поликультурная модель высшего языкового образования с учетом специфики обучения восточным языкам / Т.Л. Гурулёва. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 95–121.
15. Каменская, О.Л. Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – Москва : Высшая школа, 1990. – 132 с. – Текст : непосредственный.
16. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 447 с. – Текст : непосредственный.
17. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с. – Текст : непосредственный.
18. Корякина, А.А. О поликультурной языковой личности / А.А. Корякина. – Текст : электронный // Мир науки : интернет-журнал. – 2016. – Т. 4, № 6. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> (дата обращения: 05.01.2020).
19. Коряковцева, Н.Ф. Актуальные проблемы лингводидактики : курс лекций / Н.Ф. Коряковцева. – Москва : Проспект, 2023. – 128 с. – Текст : непосредственный.
20. Куликов, Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.В. Куликов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 460 с. – Текст : непосредственный.
21. Кунанбаева, С.С. Теория и практика современного иноязычного образования / С.С. Кунанбаева. – Алматы : Изд-во КазУМО и МЯ, 2010. – 344 с. – Текст : непосредственный.
22. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения : монография / О.А. Леонтович. – Волгоград : Перемена, 2002. – 344 с. – Текст : непосредственный.

23. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
24. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: Из науч. наследия / А.Н. Леонтьев ; под ред. [и с предисл., с. 5–21] А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 285 [2] с. – Текст : непосредственный.
25. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.
26. Милованова, Л.А. Ценностные и мотивационные аспекты в содержании профильного обучения школьников иностранному / Л.А. Милованова. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 245–259.
27. Никитенко, З.Н. Содержание начального иноязычного образования: концептуальные основы / З.Н. Никитенко. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 1. – С. 150–155.
28. Павлова, Л.В. Методическая система развития гуманитарной культуры студентов бакалавриата в компетентностной парадигме иноязычного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Павлова. Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2016. – 45 с. – Текст : непосредственный.
29. Салимова, Л.М. Теория языковой личности: современное состояние и проблемы исследования / Л.М. Салимова. – Текст : непосредственный // Вестник КРСУ. – 2011. – Т. 11, № 3. – С. 1514–1517.
30. Сысоев, А.Л. Билингвы и их культурная принадлежность / А.Л. Сысоев, С.В. Свистюк. – Текст : непосредственный // Молодёжный вестник ИрГТУ. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 183–186.
31. Тарева, Е.Г. Динамика ценностных смыслов лингводидактики / Е.Г. Тарева. – Текст : непосредственный // Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов : коллект. монография / отв. ред. Л.Г. Викулова. – Москва : Тезаурус, 2011. – С. 232.
32. Татаринова, М.Н. Эмоционально-ценностное развитие личности в процессе обучения иностранному языку / М.Н. Татаринова. – Текст : непосредственный // Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания евро-пейских и восточных языков : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 6 марта 2025 г.); Сиб. гос. ун-т путей сообщения. – Новосибирск : Изд-во СГУПС, 2025. – С. 250–256.
33. Татаринова, М.Н. Эмоционально-ценностные аспекты обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе / М.Н. Татаринова. – Текст : непосредственный // Шатилевские чтения. Трансформационные процессы в иноязычном образовании: реальность и перспективы : сб. науч. тр. / сост. О.И. Трубицына, М.С. Перевёрткина. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 223–229.
34. Российская Федерация. Президент. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ от 09.11.2022 № 809. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : сайт. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 12.12.2024).
35. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень). – Москва : ФГБУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 116 с. – Текст : непосредственный.
36. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. – Москва : Высшая школа, 1989. – 238 с. – Текст : непосредственный.
37. Халупо, О.И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция : монография / О.И. Халупо. – Челябинск : Энциклопедия, 2012. – 167 с. – Текст : непосредственный.
38. Яновская, М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе / М.Г. Яновская. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4 (1). – С. 117–126.
39. Bourge, J. Development of Polycentric Consciousness: A Model for Multicultural Education / J. Bourge. – Text : electronic. – URL: http://redov.ru/psihologija/obshaja_psihologija...lekcii... (дата обращения: 03.03.2020).

REFERENCES

1. Ariyan, M.A. (2018), Social and emotional development of a student's personality by means of a foreign language: a monograph, Nizhny Novgorod: NSLU, 156 p. (in Russian)
2. Arutyunov, S.A. (1978), 'Bilingualism and biculturalism', Soviet ethnography, no. 6, pp. 3–14. (in Russian)
3. Asmolov, A.G. (2001), Personality psychology: principles of general psychological analysis, Moscow: Smysl, 416 p. (in Russian)
4. Bogatyrev, A.A., Tikhomirova, A.V., and Temereva, A.O. (2023), 'The multilevel linguodidactic model of G.I. Bogin in relation to interactive learning language games', The world of linguistics and communication: an electronic scientific journal [online], no. 3, pp. 78–109., available from: <https://www.tverlingua.ru> [Accessed: 18.11.2024]. (in Russian)
5. Bogin, V.G. (1993), Teaching reflection as a way of forming a creative personality, In: Modern didactics: theory and practice. Moscow: Publ. by the Institute of Theoretical Pedagogy and International Research in Education of the Russian Academy of Education, pp. 21–35. (in Russian)
6. Bryksina, I.E. (2010), 'A model of bicultural/bilingual language education in higher school', Bulletin of TSU, no. 3 (83), pp. 123–130. (in Russian)
7. Verbitsky, A.A. (2017), Theory and technology of contextual education, Moscow: MPSU, 267 p. (in Russian)
8. Vetchinova, M.N. (2009), Theory and practice of foreign-language education in Russian Pedagogy of the second half of the 19Th – early 20th century, Abstract of D. Sc. Thesis (Pedagogy), Moscow: MSPU, 48 p. (in Russian)

9. Galskova, N.D. (2018), 'Modern system of teaching foreign languages: concept and characteristics', Foreign languages at school, no. 5, pp. 2–12. (in Russian)
10. Galskova, N.D. (2019), 'Modern linguistic education in social, cultural and axiological dimensions', Foreign languages at school, no. 8, pp. 5–10. (in Russian)
11. Galskova, N.D. and Gez, N.I. (2013), Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methodology, Moscow: Academia, 336 p. (in Russian)
12. Galskova, N.D. and Tareva, E.G. (2012), 'The values of the modern world of globalization and intercultural education as a value', Foreign languages at school, no. 1, pp. 3–11. (in Russian)
13. Guboglo, M.N. (2003) Identification of identity: ethnosociological essays, Moscow: Nauka, 763 p. (in Russian)
14. Guruleva, T.L. (2008), 'Multicultural model of higher language education, taking into account the specifics of teaching oriental languages', Siberian pedagogical journal, no. 4, pp. 95–121. (in Russian)
15. Kamenskaya, O.L. (1990), Text and communication, Moscow: Higher school, 132 p. (in Russian)
16. Karasik, V.I. (2002), The linguistic circle: personality, concepts, discourse, Volgograd: Peremena, 447 p. (in Russian)
17. Karaulov, Yu.N. (2010), The Russian language and linguistic personality, Moscow: LSI, 264 p. (in Russian)
18. Koryakina, A.A. (2016), 'On multicultural linguistic personality', The world of Science [online], Vol. 4, no. 6, available at: <http://mir-nauki.com/PDF/25PDMN616.pdf> [Accessed 05.01.2020]. (in Russian)
19. Koryakovtseva, N.F. (2023), Actual problems of linguodidactics, Moscow: Prospect, 128 p. (in Russian)
20. Kulikov, L.V. (2009), Psychology of personality in the works of Russian psychologists, St. Petersburg: Peter, 460 p. (in Russian)
21. Kunanbayeva, C. C. (2010), Theory and practice of modern foreign-language education. Almaty: KazUIR and WL, 340 p. (in Russian)
22. Leontovich, O.A. (2002), Russians and Americans: paradoxes of intercultural communication. Volgograd: Peremena, 435 p. (in Russian)
23. Leontiev, A.N. (2005), Activity. Conscience. Personality. Moscow: Sense, 352 p. (in Russian)
24. Leontiev, A.N. (1994), Philosophy of psychology: from the scientific heritage. Moscow: MSU, 285 p. (in Russian)
25. Maslova, V.A. (2010), Linguoculturology. Moscow: Academia, 208 p. (in Russian)
26. Milovanova, L.A. (2019), 'Value and motivational aspects in the content of specialized foreign-language teaching for schoolchildren', Language and culture, no. 47, pp. 245–259. (in Russian)
27. Nikitenko, Z.N. (2015), 'The content of primary foreign-language education: conceptual foundations', Teacher of the XXI century, no. 1, pp. 150–155. (in Russian)
28. Pavlova, L.V. (2016), Methodological system for developing the humanitarian culture of a bachelor's degree student in the competence-based paradigm of foreign-language education, Abstract of D. Sc. Thesis (Pedagogy), Nizhny Novgorod: NSLU, 456 p. (in Russian)
29. Salimova, L.M. (2011), 'Theory of linguistic personality: current state and research problems', Bulletin of KRSU, Vol. 11, no. 3, pp. 1514–1517. (in Russian)
30. Sysoev A.L. and Svitjuk, S.V. (2019), 'Bilinguals and their cultural identity', Youth Bulletin of IrSTU, Vol. 9, no. 3, pp. 183–186. (in Russian)
31. Tareva, E.G. (2011), Dynamics of value meanings of linguodidactics, In: Linguistics and axiology: ethnosemiometry of value meanings, Moscow: Thesaurus, p. 232. (in Russian)
32. Tatarinova, M.N. (2025), 'Emotional and value-based development of personality in the process of teaching a foreign language', East – West: theoretical and applied aspects of teaching european and oriental languages, materials of the VII international scientific and practical conference (Novosibirsk, March 6, 2025), Novosibirsk: SSURE Publishing House, pp. 250–256. (in Russian)
33. Tatarinova, M.N. (2024), 'Emotional and value aspects of teaching foreign languages in secondary schools', Shatilov readings. Transformational processes in foreign-language education: reality and prospects: collection of scientific papers, St. Petersburg: POLITEH-PRESS, pp. 223–229. (in Russian)
34. On approval of the fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values (11 September 2022 no. 809), Decree of the President of the Russian Federation [online], available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> [Accessed 12.12.2024]. (in Russian).
35. The Federal work program of secondary general education. Foreign (English) language. Grades 10–11 (basic level) (2023), Moscow: Institute of Educational Development Strategy, 116 p. (in Russian)
36. Khaleeva, I.I. (1989), Fundamentals of the theory of teaching understanding of foreign language speech (translator training), Moscow: Higher school, 238 p. (in Russian)
37. Khalupo, O.I. (2012), Linguistic culture and linguistic and cultural competence, Chelyabinsk: Encyclopedia, 167 p. (in Russian)
38. Yanovskaya, M.G. (2009), 'Emotional and value approach in the educational process', Bulletin of Vyatka State University of Humanities, no. 4, pp. 117–126. (in Russian)
39. Bourget, J. Development of polycentric consciousness: A model for multicultural education. [online], available at: http://redov.ru/psihologija/obshaja_psihologija...lekcii... [Accessed 03.03.2020].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

С.С. Куклина, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики обучения, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: svstkuk47@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4838-9233.

М.Н. Татаринова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

S.S. Kuklina, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: svstkuk47@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4838-9233.

M.N. Tatarinova, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Foreign Languages, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: mayya.tatarinova@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1593-8213.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_100

**Виктор Владимирович Морковкин,
Артём Викторович Дубаков
г. Шадринск**

Поисковый отряд и его роль в формировании гражданской идентичности будущих учителей

В статье раскрываются роль и возможности поискового отряда в формировании гражданской идентичности будущих учителей. Авторы обосновывают актуальность темы исследования, подчёркивая своевременную необходимость формирования гражданской идентичности будущих учителей в контексте глобальных перемен. Далее конкретизируются сущностные и терминологические характеристики поискового отряда, обобщается опыт студенческого поискового отряда ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» «Знамя Победы». К направлениям деятельности поискового отряда относятся: поисковая деятельность, архивная деятельность, просветительская деятельность, научно-исследовательская деятельность, проектная деятельность. Поисковый отряд рассматривается в качестве эффективной комплексной внеаудиторной организационной формы, направленной на решение ряда образовательных задач. К уточненным структурным компонентам гражданской идентичности будущих учителей относятся мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-волевой. В ходе реализации направлений деятельности поискового отряда осуществляется влияние на структурные компоненты гражданской идентичности будущих учителей.

Ключевые слова: поисковое движение, поисковый отряд, направления деятельности поискового отряда, гражданская идентичность, формирование гражданской идентичности будущих учителей.

**Viktor Vladimirovich Morkovkin,
Artem Viktorovich Dubakov
Shadrinsk**

The search team and its role in formation of the civic identity of future teachers

The article reveals the role and functions of the search team in shaping the civic identity of future teachers. The authors justify the relevance of the research topic, emphasizing the timely need to form the civic identity of future teachers in the context of global changes. Further on, the essential and terminological characteristics of the search team are specified, and the experience of Shadrinsk State Pedagogical University "Banner of Victory" student search team is summed up. The activities of the search team include: search activities, archival activities, educational activities, research activities, and project activities. The search team is considered as an effective complex extracurricular organizational form aimed at solving a number of educational tasks. The clarified structural components of the civic identity of future teachers include motivational-value, cognitive, and activity-volitional components. In the course of the purposeful implementation of the activities of the search team, the structural components have an impact on the civic identity.

Keywords: search movement, search team, activities of the search team, civic identity, formation of the civic identity of future teachers.

Введение. В условиях глобальных международных и социальных трансформаций вопрос о целенаправленном формировании гражданской идентичности молодежи находит своё отражение в государственных программах и нормативно-правовых актах, довольно широко освещается в общественных дискуссиях и научном сообществе, реализуется на практике в различных видах образовательных учреждений. Гражданская

идентичность становится одним из императивов современного «воспитательного пространства» [8]. От сформированности гражданской идентичности специалиста или её отсутствия зависят многие процессы в современном обществе.

Понятие «гражданская идентичность» и механика её формирования привлекают внимание представителей различных областей знания, особенно это актуально для педагогической науки.

Феномен гражданской идентичности освещается в научных статьях, а проблеме ее формирования посвящаются диссертационные исследования. Этот интерес, на наш взгляд, вызван особенностями развития современного российского гражданского общества. Очевидно, что в последнее время отчетливо видны устойчивые тенденции к формированию и развитию в среде молодежи чувства патриотизма, гражданской ответственности, гражданственности. Эти характеристики неотделимы от гражданской идентичности человека.

Особенно актуальным является вопрос о формировании гражданской идентичности будущих учителей. Именно учитель с высоким уровнем сформированности гражданской идентичности будет продуктивно решать задачи гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения. Поэтому одна из задач высшего педагогического образования на современном этапе заключается в подготовке не только компетентного специалиста, но и в формировании у него посредством различных инструментов гражданской идентичности.

Среди возможных действенных инструментов формирования гражданской идентичности будущих учителей мы рассматриваем поисковый студенческий отряд. Появление и развитие поискового движения связано с тем, что на государственном уровне большая поддержка оказывается сохранению исторической памяти, борьбе с фальсификацией истории. Сегодня в вузах России функционируют поисковые студенческие отряды. Обладая полифункциональностью, они ориентированы на увековечение подвига нашего народа в Великой отечественной войне. Данные отряды, при соответствующей организации их деятельности, могут оказывать комплексное влияние на гражданскую идентичность будущих учителей.

Исследовательская часть. Базой исследования выступил студенческий поисковый отряд «Знамя Победы», действующий на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Для раскрытия роли и возможностей поискового отряда в формировании гражданской идентичности будущих учителей использовались следующие методы: теоретический анализ (изучение нормативных документов и работ, посвященных проблеме), синтез, сравнение, систематизация и обобщение практического опыта деятельности, наблюдение.

Поисковая деятельность, являясь смысловой основой поискового отряда, анализируется в научном педагогическом дискурсе [11]. Специфика и особенности поисковой деятельности представлены в работах А.А. Егорова, А.В. Дубровиной, С.В. Еремина, Э.С. Полянской, Е.В. Родина, А.А. Соловьева и др. Вместе с тем, практически отсутствует научная литература, где

обозначена взаимосвязь поисковой деятельности и формирования гражданской идентичности студентов, в том числе, будущих учителей. Как правило, авторы делают акцент на формировании чувства патриотизма и морально-нравственном воспитании посредством осуществления поисковой деятельности. Основным интерес здесь представляет работа с учащимися общеобразовательных учреждений.

Поисковые отряды являются структурными компонентами поискового движения. Под поисковым движением России понимается общероссийское общественное движение по увековечению памяти погибших при защите Отечества. Деятельность поисковиков направлена на сохранение исторической памяти о подвиге советского народа в годы Великой Отечественной войны [12].

Е.В. Родин полагает, что поисковое движение – это общественное движение граждан, добровольно и безвозмездно ведущих работу по обнаружению и захоронению не погребенных в годы Великой Отечественной войны останков павших воинов, установлению и увековечению их имен [10, С. 25].

На нормативном уровне не представлено четкого определения понятия «поисковый отряд». Кроме того, в научной литературе больший акцент делается именно на описании деятельности данных отрядов, но не раскрытии терминологических характеристик.

Поисковые отряды, в том числе, студенческие, имеют свою структуру и устав. Уставом определяются основы деятельности отряда, перечисляются направления работы, определяется структура и численность отряда, основные должности, критерии для вступления в отряд. Немаловажная роль отводится материально-технической части работы поисковиков и правилам безопасности во время проведения поисковых работ.

Поисковые отряды имеют различную численность. Это обусловлено как спецификой контингента (взрослые люди, студенты, школьники), так и регионом. В тех субъектах Российской Федерации, на территории которых непосредственно осуществлялись боевые действия в годы Великой Отечественной войны наблюдается больший интерес к поисковой деятельности. Еще одна важная особенность – это материальные и финансовые возможности поисковой организации. Поскольку для проведения полевых работ требуется оборудование (металлоискатели, лопаты, щупы, палатки, спальные мешки, археологические принадлежности и т.д.), то численный состав отряда варьируется от возможности обеспечить всех бойцов необходимым снаряжением.

В качестве наглядного примера остановимся на студенческом поисковом отряде ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» «Знамя Победы». Его участниками

являются 14 человек, из которых 11 (78 процентов) обучаются по направлению подготовки «История и обществознание». Это может быть связано с направленностью будущей профессиональной деятельности, подразумевающей наличие умений работать с историческими документами, интерес к историческим событиям. Участие в деятельности отряда принимают и представители других направлений подготовки.

Структура поискового отряда, как упомянуто выше, определяется уставом. В уставе закрепляются требования для вступления в отряд (возраст, взгляды, моральные ориентиры и т.д.). Структура отряда традиционно включает в себя командира отряда, ответственного за материальную часть, ответственного за связи с общественностью, пресс-центр, рядовых членов отряда. Важную роль в таких объединениях играют неформальные отношения, и многие функции не вносятся в устав поискового отряда. Сюда можно отнести выполнение обязанностей фотографа, повара, секретаря и т.д.

К ключевым направлениям деятельности поискового отряда можно отнести: поисковую деятельность; архивную деятельность; просветительскую деятельность; научно-исследовательскую деятельность; проектную деятельность.

Поисковая деятельность является магистральной в работе поисковых отрядов. Поисковое движение России организует Всероссийские акции «Вахта Памяти», в рамках которых осуществляется археологическая работа по поиску и дальнейшему перезахоронению с воинскими почестями останков бойцов Красной Армии. В последнее время распространение получают студенческие «Вахты памяти», в которых принимают участие именно представители высшего и среднего профессионального образования России. Мероприятия проходят в местах боевых действий времен Великой Отечественной войны. Полевые экспедиции проводятся несколько раз в год, чаще всего, весной и летом. Полевая работа проходит в несколько стадий, включая предварительную подготовку (работа с архивными документами, подготовка амуниции и оборудования, составление плана поисковых работ), разведку местности (направлена на поиск конкретных мест, где возможно обнаружение незахороненных бойцов), обустройство полевого лагеря (чаще всего, палаточного типа), непосредственно поисковые работы, оформление отчетной документации (составление протоколов эксгумации при обнаружении останков бойцов), проведение торжественной церемонии захоронения. Как правило, полевые экспедиции проводятся в течение 2-3 недель. В законодательстве довольно строго регламентированы этапы и техника безопасности поисковых работ. Кроме того, для проведения подобных работ всегда требуется

официальное разрешение от местных органов власти, привлекаются правоохранительные органы при необходимости, например, при обнаружении и дальнейшей утилизации взрывоопасных предметов.

Архивная деятельность подразумевает целенаправленную работу с историческими документами и личными делами в специализированных учреждениях, а также изучения открытых баз данных, таких как «Подвиг Народа», «Память народа». Это направление тесно связано с полевой работой, поскольку анализируются и используются источники по истории Великой Отечественной войны. На основе работы с документами готовится полевая экспедиция: определяются места, где были братские захоронения или наиболее интенсивные боевые действия. С этой целью поисковики работают с картами боевых действий, боевыми журналами подразделений, дневниками и мемуарами участников. В поисковой деятельности необходимо не просто найти останки незахороненного бойца, но и идентифицировать его личность и определить боевой путь. Поэтому большую роль играют такие документы, как личные дела солдат и военные книжки, учетная документация боевых подразделений, наградные листы и т.д. Архивная работа может вестись в архивах учебного заведения, городского или регионального уровня. Самую высокую значимость имеют документы Центрального архива Министерства Обороны Российской Федерации. Так, участники поискового отряда «Знамя Победы» участвуют в реализации проекта «Архивный десант» по работе с архивными документами в Центральном архиве Министерства Обороны Российской Федерации. Кроме того, поисковики работают по запросам родственников солдат, пропавших без вести и погибших в годы Великой Отечественной войны для того, чтобы помочь с поиском информации.

Просветительская деятельность студенческих поисковых отрядов носит системный характер и ведется практически постоянно. Студенты проводят мероприятия, посвященные различным событиям Великой Отечественной войны. Просветительская работа поискового отряда может быть организована в разных форматах (презентации, интерактивные площадки, тематические выставки, уроки Мужества, круглые столы и др.) Важно отметить, что просветительская деятельность нацелена на широкую аудиторию и не ограничивается конкретным контингентом. Мероприятия организуются и проводятся в общеобразовательных учреждениях, непосредственно в университете, на городском, региональном и всероссийском уровнях. Сюда также можно отнести музейную деятельность, в том числе, организацию и осуществление экскурсий для учащихся общеобразовательных учреждений, студентов средних и высших учебных

заведений. Просветительские мероприятия осуществляются на уровне учебных заведений, городских, региональных и всероссийских мероприятий.

Научно-исследовательская деятельность участников поисковых отрядов сводится к участию в научно-исследовательской работе (публикация научных статей, связанных с тематикой их деятельности и др.). В 2023 году в рамках студенческого поискового отряда «Знамя Победы» был составлен и опубликован биографический справочник студентов-фронтовиков Шадринского педагогического института.

Проектная деятельность поисковых отрядов взаимосвязана с научно-исследовательской работой и становится одним из актуальных направлений работы. Она заключается в разработке и реализации различных социально значимых проектов, связанных с историей Великой Отечественной войны. Такая деятельность может осуществляться в самых различных формах: написание книг, оформление музейных комнат или экспозиций, организация обучения основам поисковой деятельности для молодежи, проведение выездных выставок, обработка запросов по поиску информации о пропавших без вести солдат Красной Армии в годы войны, разработка и реализация комплекса просветительских мероприятий и т.д. Данное направление деятельности поисковых отрядов тесно переплетается с ранее перечисленными формами работы.

Опираясь на сказанное выше, под поисковым отрядом мы понимаем комплексное объединение добровольцев, деятельность которых направлена на увековечение памяти павших в годы Великой Отечественной войны солдат и осуществляется через непосредственное «соприкосновение» с историей России, систематизацию исторических знаний и трансляцию ценностных ориентаций.

Феномен гражданской идентичности рассматривается в философии, социологии [15], истории [5], педагогике. Особенности формирования и развития гражданской идентичности посвящены работы А.Г. Асмолова [1], О.А. Браун, А.С. Бугаевой, И.В. Вилковой, О.В. Козловой, О.А. Коряковцевой, Н.В. Лебедевой, Е.А. Найденовой, В.А. Тишкова, С.Н. Филиппченко, В.В. Титова, И.В. Коноды, В.Ю. Журавлевой, Э.М. Дымова, Е.Н. Тазетдиновой, С.Н. Голиковой и др.

В.А. Тишков рассматривает гражданскую идентичность как комплекс компонентов индивидуального и коллективного самосознания, определяющих принадлежность к стране, ее народу на основе общеразделяемых историко-культурных и духовных ценностей, на основе чувства патриотизма и лояльности по отношению к Родине и государству [3, С. 1894].

О.А. Коряковцева под гражданской идентичностью понимает осознание

принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл [7, С. 97].

О.В. Козлова интерпретирует гражданскую идентичность как часть социальной идентичности человека. Гражданская идентичность – это осознание человеком своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, с другой стороны, это «феномен надындивидуального сознания, признак гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта» [6, С. 197].

Итак, гражданская идентичность – это свободное и значимое отождествление человеком собственной принадлежности к гражданскому обществу определенного государства на основе культурной, социально-экономической и исторической общности; принятие ценностей этого общества и выстраивание собственных действий в соответствии с ними [7].

Обозначая влияние поискового отряда на гражданскую идентичность будущих учителей, необходимо рассмотреть её структурные компоненты.

Х.А.С. Халадов в структуре гражданской идентичности студентов педагогического вуза выделяет три основных компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный. Такой же точки зрения придерживается С.Н. Филиппченко [13, С. 126]. Остановимся на раскрытии данных компонентов гражданской идентичности.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя чувство принадлежности к многонациональному российскому социуму, любовь к природе родного края, чувство принадлежности к своему этносу, патриотизм, принятие ценности другой личности, желание участвовать в общественно-политической жизни страны.

Когнитивный компонент предполагает систему знаний законов государства, знаний о народах России, знание основных исторических событий, признание целостности России, уважение ценности семьи, культуры народов России и истории своей страны.

Деятельностный компонент предполагает наличие следующих индикаторов: умение использовать законы на практике, готовность участвовать в общественно-политической жизни страны, ответственность за собственные действия, принятие и уважение принятых правил общества, принятие ответственности за судьбу своей страны, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям [14, С. 230].

Дополняя данную точку зрения отметим, что основой ценностно-мотивационного компонента является положительное отношение к своей стране. В контексте когнитивного компонента необходимо выделить знания о родном крае, его интересных местах, культурных обычаях и традициях,

знаменитых людях. Деятельностный компонент мы заменяем на деятельностно-волевой, который заключается к желанию и готовности к труду во благо своей страны [3],[4],[9].

Обобщая изложенное выше, мы выделили направления деятельности поискового отряда, выступающие механизмами формирования компонентов гражданской идентичности будущего учителя (см. таблицу).

Таблица 1.

Влияние направлений деятельности поискового отряда на структурные компоненты гражданской идентичности будущих учителей

Компонент структуры гражданской идентичности	Направление деятельности поискового отряда	Механизм формирования гражданской идентичности
Ценностно-мотивационный	Поисковая деятельность, просветительская деятельность, научно-исследовательская деятельность	Приобщение к студенческому, молодежному, общероссийскому обществу на основе исторического и культурного наследия России; личностное развитие и возможность самореализации в значимом деле, формирование гражданской мотивации
Когнитивный	Архивная деятельность, научно-исследовательская деятельность, просветительская деятельность	Расширение и систематизация знаний об истории своей страны, своего региона в годы Великой Отечественной войны, расширение исторического кругозора
Деятельностно-волевой	Поисковая деятельность; просветительская деятельность; проектная деятельность	Желание и готовность к труду во благо своей страны

Все направления деятельности поискового отряда способствуют вовлечению студентов в изучение истории своего государства, позволяют лучше осознать различные события, повлиявшие на ход истории, развивать необходимые профессиональные и личностные качества. В ходе деятельности поискового отряда будущие учителя «прикасаются» к истории, «проживают» историческое событие, в большей степени осознавая вклад народа в сохранение исторической памяти. Такая деятельность будет полезна для будущих учителей всех предметных областей.

Заключение. В качестве общего вывода отметим, что поисковый отряд способен оказать комплексное влияние на уровень гражданской идентичности будущих учителей. Механизмы формирования гражданской идентичности функционируют через направления деятельности поискового отряда. Основными направлениями деятельности студенческого поискового отряда являются: поисковая деятельность; архивная

деятельность; просветительская деятельность; научно-исследовательская деятельность; проектная деятельность. Участие в поисковом отряде способствует приобретению и расширению исторических знаний и приобретению навыков работы с историческими документами. У студентов формируются общественно значимые качества личности, такие как ответственность, инициативность, открытость к коммуникации, возникает чувство гордости за свою страну.

Поисковая деятельность важна в педагогических вузах в связи с тем, что будущие выпускники, получив профессию учителя, смогут нести полученные ценностные ориентиры в школы. Участие в поисковом отряде для будущих учителей является механизмом формирования гражданской идентичности. Следующим шагом исследования является теоретическое обоснование и апробация модели формирования гражданской идентичности будущих учителей в ходе деятельности поискового отряда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов, А.Г. Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования и социокультурной модернизации России / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, М.С. Гусельцева. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2012. – 252 с. – Текст : непосредственный.
2. Бильдина, Н.С. Формирование гражданской идентичности на уроках истории / Н.С. Бильдина. – Текст : непосредственный // Педагогический поиск. – 2016. – № 1. – С. 42 – 45.
3. Дружба, О.В. Индивидуальная и коллективная идентичность в современном российском обществе: к проблеме методологии социокоммуникативного анализа / О.В. Дружба, С.В. Резванов. – Текст : непосредственный // Вестник ДГТУ. – 2011. – №10 (61). – С. 1888–1895.
4. Дубаков, А.В. Роль и функциональные возможности аттракции в формировании российской гражданской идентичности школьников в процессе обучения иностранному языку / А.В. Дубаков. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2. – С. 296 – 303.

5. Дубаков, А.В. Формирование российской гражданской идентичности в обучении иностранному языку в школе / А.В. Дубаков. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 4 (101). – С. 155–157.
6. Козлова, О.В. Формирование гражданской идентичности студентов / О.В. Козлова. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева. – 2013. – № 2-1. – С. 197–198.
7. Коряковцева, О.А. Организация работы с молодежью: гражданское образование и идентичность : учебник для вузов / О.А. Коряковцева, Т.В. Багайчук, Т.В. Макеева, В.Н. Гурьянчик ; отв. ред. Т. В. Макеева. – Москва : Юрайт, 2024. – 267 с. – Текст : непосредственный.
8. Нагорная, А.Г. Воспитательное пространство вуза как инструмент профессионального становления будущего выпускника / А.Г. Нагорная. – Текст : непосредственный // Известия Смоленского государственного университета. – 2018. – № 1(41). – С. 340.
9. Потемкин, А.С. Метод изучения проявления российской гражданской идентичности / А.С. Потемкин. – Москва : Издательские решения, 2022. – Текст : непосредственный.
10. Родин, Е.В. Поисковое движение как вид социальных движений и как система добровольных общественных организаций / Е.В. Родин. – Текст : непосредственный // Среднерусский вестник общественных наук. – 2014. – № 1(31). – С. 24–28.
11. Соловьева, А.А. Поисковая деятельность: сохранение исторической памяти / А.А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Наш край: прошлое, настоящее, будущее : материалы XIII-й всерос. науч. конф., Челябинск, 08 нояб. 2019 г. / отв. ред. Е.А. Жоров. – Челябинск, 2020. – С. 205.
12. Устав общероссийского общественного движения «Поисковое движение России». – Текст : электронный // Поисковое движение России : сайт. – URL: <https://рф-поиск.рф/documents/8.html> / (дата обращения: 17.02.2025)
13. Филиппченко, С.Н. Гражданская идентичность студентов как педагогическая проблема / С.Н. Филиппченко, Н.Г. Недогреева ; Поволж. ин-т управления им. П.А. Столыпина - филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». – Текст : непосредственный // Четверть века политической науки в российской провинции : сб. науч. тр. – Саратов, 2015. – С. 125–129.
14. Халадов, Х.А.С. Специфика гражданской идентичности студентов - будущих педагогов и отечественные практики ее формирования в условиях академической мобильности / Х.А.С. Халадов, А.М. Ходырев, И.В. Головина. – Текст : непосредственный // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 3(44). – С. 228–236.
15. Шергалиева, М.Т. К методологии проблемы идентичностей: социальная, личная, этническая и гражданская / М.Т. Шергалиева. – Текст : непосредственный // Система ценностей современного общества. – 2014. – № 33. – С. 100–105.

REFERENCES

1. Asmolov, A.G., Karabanova, O.A. and Guseltseva, M.S. (2012), *Formation of civic identity as a key task of education and socio-cultural modernization of Russia*, Moscow: Federal Institute of Education Development, 252 p. (in Russian)
2. Bildina, N.S. (2016), 'The formation of civic identity in history lessons', *Pedagogical Search*, no. 1, pp. 42–45. (in Russian)
3. Druzhba, O. V. (2011), 'Individual and collective identity in Modern Russian society: on the problem of methodology of sociocommunicative analysis', *Bulletin of DSTU*, no. 10 (61), pp.1888–1895. (in Russian)
4. Dubakov, A.V. (2024), 'The role and functionality of attraction in the formation of Russian civic identity of schoolchildren in the process of learning a foreign language', *Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 2, pp. 296–203. (in Russian)
5. Dubakov, A.V. (2023), 'The formation of Russian civic identity in teaching a foreign language at school', *The world of science, culture, and education*, no. 4 (101), pp. 155–157. (in Russian)
6. Kozlova, O. V. (2013), 'Formation of students' civic identity', *Bulletin of Kazan State Technical University named after A.N. Tupolev*, no. 2-1, pp. 197–198. (in Russian)
7. Koryakovtseva, O. A., Bagaichuk, T. V., Makeeva, T. V. and Guryanchik, V. N. (2024), *Organization of work with youth: civic education and identity* : a textbook for universities, Moscow : Yurait, 267 p. (in Russian)
8. Nagornaya, A. G. (2018), 'Educational space of a university as a tool for the professional development of a future graduate', *Proceedings of the Smolensk State University*, no. 1(41), p. 340. (in Russian)
9. Potemkin, A. S. (2022), *Method of studying the manifestation of Russian civic identity*, Moscow: Publishing Solutions. (in Russian)
10. Rodin, E. V. (2014), 'Search movement as a type of social movements and as a system of voluntary public organizations', *Central Russian Bulletin of Social Sciences*, no. 1(31), pp. 24–28. (in Russian)
11. Solovyova, A. A. (2019), 'Search activity: preservation of historical memory', *Our region: past, present, future* : proceedings of the XIII All-Russian Scientific Conference, Chelyabinsk, November 08, 2019, Chelyabinsk, p. 205 (in Russian)
12. The Charter of the all-Russian public movement "Search Movement of Russia", *Search movement of Russia* [online], available at: <https://рф-поиск.рф/documents/8.html> / [Accessed 17.02.2025]. (in Russian)
13. Filipchenko, S. N. and Nedogreeva, N. G. (2015), 'The civil identity of students as a pedagogical problem', *A Quarter of a Century of Political Science in the Russian Province* : Collection of Scientific Papers, Saratov, May 14-15, pp. 125–129. (in Russian)
14. Khaladov, H.A.S., Khodyrev, A.M. and Golovina, I. V. (2024), 'Specifics of the civic identity of students - future teachers and domestic practices of its formation in the context of academic mobility', *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies*, no. 3(44), pp. 228–236. (in Russian)

15. Shergalieva, M.T. (2014), 'On the methodology of the problem of identity: social, personal, ethnic and civil', *The value system of modern society*, no. 33, pp. 100–105. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.Д. Морковкин, аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: morkvik1999@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4231-1409.

А.В. Дубаков, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

V.D. Morkovkin, Graduate Student, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: morkvik1999@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4231-1409.

A.V. Dubakov, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of the Germanic Languages, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: rain.22@rambler.ru, ORCID: 0000-0001-9509-3761.

УДК 373.31

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_106

Елена Сергеевна Неустроева
г. Шадринск

Современные технологии развития связной речи детей старшего дошкольного возраста

В статье освещено раскрытие методической проблемы речевого развития детей. Проведен анализ развивающих речь технологий, представленных в ранних и более современных работах ученых. Определены понятия педагогической технологии и технологии развития связной речи. Проанализированы современные технологии развития связной речи детей старшего дошкольного возраста (игровая, информационно-коммуникационная – ИКТ, проектная, арт-технология) и входящие в них технологические приемы. Рассмотрены структурные элементы технологии, из которых особое внимание уделено концептуальной, содержательной и процессуальной части. Содержательная часть нашей технологии направлена на формирование композиционных характеристик связного высказывания, освоение типов связной речи и овладение речевыми понятиями. Процессуальная часть, в связи с разработанной нами технологией, представлена комплексом современных технологических приемов, которые мы предлагаем использовать с целью развития связной речи. Реализация комбинированных нами технологий приведена в действие и демонстрирует качественную эффективность развития связной речи, в случае систематической организации взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими низкий и средний уровни развития этого процесса.

Ключевые слова: связная речь, старший дошкольный возраст, технологии развития связной речи.

Elena Sergeevna Neustroeva
Shadrinsk

Modern technologies for developing coherent speech in older preschool children

The article highlights the disclosure of the methodological problem of children's speech development. The analysis of speech-developing technologies presented in the early and more modern works of scientists is carried out. The concepts of pedagogical technology and technology for the development of coherent speech are defined. Modern technologies for the development of coherent speech in older preschool children (gaming, information and communication technology – ICT, design, art technology) and their technological techniques are analyzed. The structural elements of technology are considered, of which special attention is paid to the conceptual, substantive and procedural parts. The substantive part of our technology is aimed at the formation of compositional characteristics of a coherent statement, the development of types of coherent and the mastering of speech concepts. The procedural part, in connection with the technology developed by us, is represented by a complex of modern technological techniques that we propose to use in order to develop coherent speech. The implementation of the technologies we have combined has been put into action and demonstrates the qualitative effectiveness of the development of coherent speech in the case of systematic organization of interaction with older preschool children who have low and medium levels of development of this process.

Keywords: coherent speech, senior preschool age, technologies for developing coherent speech.

Актуальность. Одним из целевых направлений воспитания и обучения детей в семье и в дошкольной образовательной организации является речевое развитие. Речь современных детей характеризуется поздним становлением, длительным овладением грамматическими структурами, несовершенством связности, которое

негативно сказывается на выполнении дошкольниками коммуникативной и познавательной функций уже в старшем дошкольном возрасте. Речевое пространство, в котором происходит взросление дошкольника, характеризуется большим объемом информации, пресыщаемостью стимулов, внедрением

инновационных форматов взаимодействия и новейших технологий в образовательный процесс, что замедляет развитие речи детей дошкольного возраста в силу повышенной нагрузки на психические процессы и низкой адаптированности к преобразованиям. Формирование способности детей ориентироваться в информационном потоке, применять аналитические способности для вычленения и усвоения речевых представлений и понятий, а также умения синтезировать речевые навыки в процессе связного высказывания требует поиска технологий и технологических приемов развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, которые направлены на оптимизацию речевого развития современного дошкольника. Выбор современных технологий развития связной речи детей должен учитывать индивидуальные речевые возможности и личностные интересы детей; модернизацию образовательного пространства дошкольного уровня; социальный заказ на становление культурно-речевой и творческой личности воспитанников.

Технологии развития связной речи начали становление с наступлением эпохи методического оснащения проблемы речевого развития. В понимании М. Алексеевой, А.Г. Арушановой, В.К. Воробьевой, В.В. Гербовой, А.М. Леушиной, О.С. Соловьевой, В.И. Яшиной, технология развития связной речи представляет собой совокупность методов, приемов, средств, направленных на обогащение словарного запаса, обучение грамматическим правилам речи и совершенствование связной речи. По мнению Ф.А. Сохина, Е.И. Тихеевой и О.С. Ушаковой, методы, приемы и средства в технологии развития связной речи старших дошкольников должны отличаться системностью и комплексностью, так как все уровни речи развиваются в единстве.

Исследователи проблемы развития связной речи, разрабатывая практический аспект, акцентировали внимание на разных компонентах целостной технологии, а именно на технологических приемах. Технологический прием определяет направленность развивающей работы в процессе речевого взаимодействия с детьми. А.М. Бородич были изучены методы развития связной речи, в которых автор определила наглядно-визуальные методы, связанные с демонстрацией и рассматриванием объекта изучения; словесные, предполагающие прослушивание и запоминание информации наизусть или в условиях пересказа; практические, направленные на проигрывание речевой ситуации. Л.Н. Ефименковой [6, С. 45] рассматривались приемы развития связной речи: заучивание и осмысление материала, выполнение зарисовок по изученному материалу, инсценировка, рассказывание и т.д. Основными средствами развития связной речи, ученые называли речевые единицы (лексем, морфемы и т.д.), которые в

развивающей технологии используются в контексте речевых игр и упражнений; часто они комбинируются с наглядными средствами (картинки, рисунки, фотографии, таблицы и схемы) и принимают практическое воплощение в детской деятельности (театрализованной, изобразительной, речевой, творческой и т.д.)

Широко применимыми технологическими приемами, в условиях реализации требований ФГОС ДО А.М. Бородич, А.М. Леушина, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, В.И. Яшина называют: моделирование; мнемотехнику; технологию обучения составлению загадок; сочинение детьми сказок; творческие рассказы; игры-драматизации, инсценировки; рассказы детей из опыта и т.д. Обобщенно представленные технологические приемы развития связной речи детей старшего дошкольного возраста входят в группы: игровых, информационно-коммуникационных, проектных технологий, арт-технологий, которые следует считать современными на сегодняшний день. В исследовании вопроса о современных технологиях и технологических приемах развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, целесообразно определить эффективность их применения, что обосновывает **новизну исследования**: выявление возможностей современных технологий в развитии связной речи (на какие уровни они оказывают положительное влияние); разработка форматов реализации современных технологий относительно связной речи детей старшего дошкольного возраста (в каких заданиях, видах деятельности, речевых пространствах может осуществляться развитие связной речи детей); проектирование собственной технологии на основе комбинирования современных методов, приемов и средств развития связной речи воспитанников на подготовительной к школе ступени дошкольного образования.

Практическая значимость исследования состоит в апробации современных технологий и технологических приемов развития связной речи и выявлении эффективности такого развивающего воздействия; использовании обозначенных в исследовании и иных современных технологий в предложенном или самостоятельно спроектированном каждым педагогом формате взаимодействия с детьми; просвещении педагогической и родительской аудитории по вопросам речевого и психического развития старших дошкольников.

Актуальность позволяет определить **цель исследования**, которая состоит в изучении эффективности современных технологий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста.

В научной литературе, под связной речью принято считать процесс создания рассказа (в устной форме) или текста (в письменной форме), который производится самим говорящим

(пишущим), использующим различные языковые единицы (слова, морфемы, интонации). Употребление связной речи определяет способность человека сообщать миру свои знания и намерения [11, С. 137], а также проявлять во вне собственную индивидуальность и творческий потенциал личности [4, С. 100]. Научные определения связной речи позволяют интерпретировать ее как один из главных продуктов психического и личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста. Связная речь детей на этапе дошкольного детства формируется под воздействием различных культурных сред (влияние микрогрупп, межнациональные явления, цифровые трансформации и научный прогресс) и представляет собой устную форму речи. Эффективность развития связной речи детей старшего дошкольного возраста обеспечивается следованием современным образовательным тенденциям, которые диктуют необходимость уделить внимание вопросу о современных технологиях развития связной речи детей дошкольного возраста. Изучением современных технологий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста занимались Дж. Браус, В.К. Воробьева, Д. Вуд, В.П. Глухов, G. Dewar, Н.Г. Смольникова, Л.Г. Щадрина и др.

Под технологией расширяется понятие научной дисциплины, которая обеспечивает поиск инноваций при создании условий, разработке методов и приемов деятельности. В некоторых определениях, технология трактуется как совокупность условий, созданных и функционирующих для достижения цели. Педагогическая технология проанализирована В.П. Беспалько, согласно которому, представляет собой совокупность методов и средств, выбранных для осуществления процессов обучения и воспитания, направленных на решение образовательной цели [2, С. 130]. Опираясь на определение технологии как научной дисциплины, Г.К. Селевко [12, С. 159] были обозначены компоненты педагогической технологии, характеризующие ее состав: научный (теоретико-методологические основы), процессуально-описательный (методическая составляющая), процессуально-действенный (механизм применения форм, методов, приемов, средств развития, обучения и воспитания), это дает основание определить, что педагогическая технология – это совокупность форм, методов, способов, приемов и средств образования. Сущность педагогической технологии раскрывается через ее цель, которая может быть ориентирована в разных направлениях: технологию обучения (на формирование знаний и умений обучающегося); технологию воспитания (на привитие личностных и межличностных ценностей дошкольника); технологию развития (направлена на совершенствование имеющихся компетентностей у ребенка). Технология развития связной речи – это

способ усовершенствовать связную речь посредством воздействия на ее отдельные уровни и компоненты, а также в их целостности.

Анализ структуры технологии предполагает наличие в ней концептуальной, содержательной и процессуальной частей. В концептуальной части технологии развития связной речи целесообразно представить в виде положений: о системной организации высших психических функций и речи (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин); о единстве общих закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский); о порождении речи (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя) [5, С. 26]; о развитии связной речи (О.С. Ушакова) [15, С. 134].

Содержательная часть будет определяться необходимостью формирования композиционных характеристик связного высказывания (В.А. Кустарева, Н.С. Рождественский), освоения типов (Н.А. Пленкин) связной речи (описание, повествование, рассуждение, контаминация), овладение речевыми понятиями, которыми ребенок способен оперировать в разных видах речевой деятельности: восприятии, воспроизведении и придумывании связной речи (Е.А. Никитина). Процессуальная часть характеризуется выбором методов и приемов развития связной речи, а также развивающих технологий этого процесса. Для описания этой части, в нашем исследовании заявлены следующие технологические приемы: игровой, информационно-коммуникационный, проектный, арт-технологический.

Игровой технологический прием. Игра представляет собой детскую деятельность, направленную на воссоздание и усвоение культурного опыта, посредством которого ребенок формирует нормы и правила поведения, общественные ценности в собственном сознании [8, С. 300]. Игры имеют разную форму воплощения, например, используется организация игрового тренинга, театрализации, соревнования и т.п. Речевые игры могут быть представлены в виде дидактической, подвижной, творческой игры [14, С. 180]. Т.А. Безусовой отмечено, что игровую форму предъявления речевого задания можно организовать при работе на любом речевом уровне: лексика – разгадывание загадок; грамматика – образование новых слов и их изменение; связная речь – придумывание части рассказа и др. [1, С. 8]. Игровая технология имеет большую направленность на формирование и тренировку речевых возможностей, так как позволяет детям оперировать одними и теми же словами в разных формах; знакомит их с новыми лексемами и учит включать в состав своей связной речи [10, С. 143].

Информационно-коммуникационный технологический прием. В понимании Л.М. Суриса информационно-коммуникационные технологии –

это система методов, направленная на оперирование с информацией: сбор, передача, хранение и распространение, с целью получения качественно нового знания [13, С. 35]. Ученый отмечает, что использование ИКТ способствует повышению оперативности и надёжности в приобретении новых речевых знаний детьми, так как предлагает интерактивную форму развития, яркую демонстрацию стимулов, пошаговость и систематизированность процессов обработки информации. О.Г. Смолянинова и Е.О. Смирнова говорят о преимуществах ИКТ в развитии связной речи детей, которые состоят в том, что посредством них происходит активизация психических процессов дошкольников (внимания, памяти, мышления), раскрывается творческо-речевой потенциал, а также качественность развития связной речи, потому что в процессе взаимодействия с информационно-коммуникационной технологией, воспитанник имеет возможность самостоятельно выбирать индивидуальный темп работы [9, С. 145].

Проектный технологический прием. По мнению Н.Е. Вераксы [3, С. 19], А.М. Матюшкина, В.В. Пасечника, В.А. Самковой, Т.И. Шамаевой проектная деятельность в образовательном процессе обеспечивает высокий уровень познавательного интереса, интеграцию теоретического знания с практическим опытом и способствует развитию творческой активности детей. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе проектной деятельности способствует возникновению детской инициативы, которая является основой для речевой деятельности.

Арт-технологический прием. Е.С. Бабина, Т.А. Дорофеева, А.А. Кузина и др. отмечали, что благоприятные условия для развития связной речи создает арт-технология. Действие ее на связную речь оказывается системным: осуществляется развитие смысловой стороны и всех невербальных процессов, сопровождающих речь, а также языковой – происходит обогащение словарного запаса, упражнение грамматических категорий. Готовые продукты, созданные в процессе арт-технологий, являются опорами для развития речевого замысла, описания ситуации или определенного объекта [7, С. 24].

Материалы и методы. Анализ современных технологий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, позволил нам осуществить выбор актуальных из них и провести апробацию с целью определения эффективности. Нами было организовано исследование состояния связной речи 26 детей старшего дошкольного возраста, являющихся воспитанниками подготовительной к школе группы МБДОУ «Детского сада комбинированного вида № 9 «Росинка», г. Шадринск.

По данным нашего исследования, большая часть детей демонстрирует средние (12 чел.) и низкие (10 чел.) показатели развития связной речи (см. рис. 1.), что проявляется в малом объеме речевых понятий, а также трудности согласовать их внутри связного высказывания, из-за несформированности представлений о структуре его построения, поэтому процесс создания связного высказывания организуется ребенком самостоятельно, а сопровождается помощью взрослого.



Рис. 1. Показатели развития связной речи детей старшего дошкольного возраста

Показатели *среднего уровня* развития связной речи свидетельствовали о наличии в связном высказывании детей одной-двух частей из композиционной структуры (например, начало, конец); трудностей в определении логической последовательности эпизодов рассказа (как при пересказе, так и при составлении самостоятельного сюжета); недостаточном количестве полноценно составленных предложений – два-три (как правило, простые и незаконченные предложения); скудном

употреблении синонимов, художественных средств речи (использовались частые повторы слов и жесткий тип связи между предложениями); отсутствии самостоятельности в создании связного высказывания и необходимости помощи со стороны взрослого в осуществлении этого процесса.

Низкий уровень проявлялся в показателях: дезориентированность в структурном строении рассказа; использование только начала, которое состояло из одного неполного предложения;

невозможность следовать логике сюжетной линии (перестановка и опускание эпизодов с нарушением причинно-следственных и временных категорий рассказа); малое количество полных предложений (одно предложение или его часть); использование повторов одного и того же слова или предложения, не имеющего развития мысли; наличие многочисленных пауз, отражающих невозможность ребенком совершить продолжение связного высказывания; отказ от выполнения задания.

Исправление выявленной ситуации, нами было осуществлено посредством применения современных технологий развития связной речи, из спектра которых, мы выбрали приемы игровой, информационно-коммуникационной, проектной и арт-технологий. Используя представленные технологические приемы, нами была сконструирована схема, отражающая их комплексность, представлена на рис. 2.

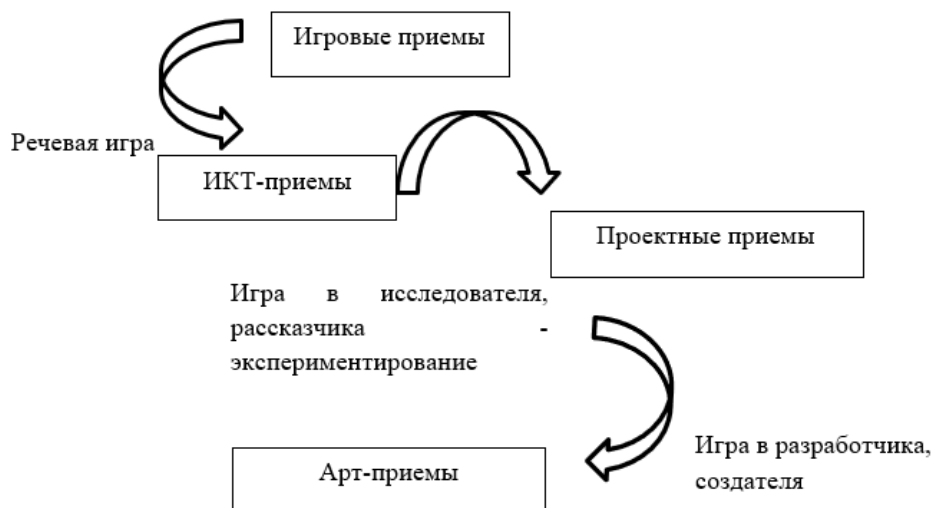


Рис. 2. Комплекс технологических приемов развития связной речи детей старшего дошкольного возраста

Несмотря на то, что все технологические приемы были комбинированы нами на протяжении всей развивающей работы, есть возможность представить, на какие приемы было акцентировано внимание в разработанной процессуальной части нашей технологии:

- Формы организации: игра-соревнование, творческая деятельность;
- Методы развития: прослушивание, рассказывание, рассматривание, изображение, решение проблемных ситуаций;
- Приемы развития: придумывание, обыгрывание, внесение преобразований;
- Средства развития: дидактическая игра, рисунок, картина, схема, сказка, рассказ.

Игровая и информационно-коммуникационная технология были организована нами в форме взаимодействия старших дошкольников с компьютерными играми, направленными на развитие связной речи детей. В содержании игр, дошкольникам было предложено составление предложений из серий «закончи фразу», «самостоятельное предложение», «составление загадки»; составление связных высказываний в виде «рассказа», «сказки», которые ребенок должен был «завершить», «изменить» и «придумать самостоятельно». Реализация предложенной технологии показала эффективность в отношении сформированности представлений о связном высказывании на уровне предложения и рассказа, что проявлялось в ориентировании старших дошкольников в

структуре своего «речевого произведения», а также соблюдении логического построения речи.

Проектная технология, применяемая нами в исследовании, подразумевала создание «сборника произведений» каждым ребенком, который он должен был сформировать из тематических рассказов (сказок), придуманных самостоятельно. Реализация проектной технологии по отношению детей, была осуществлена в несколько этапов: во-первых, детей старшего дошкольного возраста знакомили с понятиями «книга», «рассказ», «сказка», формировали представления у них о композиционных элементах связного произведения и демонстрировали образцы придумывания рассказа; во-вторых, дети расширяли свой кругозор об окружающей действительности (процессах, явлениях, состояниях и т.д.), углубляясь в содержание лексических тем, которые были положены в основу для последующего создания собственных рассказов и сказок. На этом этапе, дошкольниками выполнялись речевые упражнения, связанные с отработкой слов-предметов, слов-признаков, слов-действий, которые в последствие воспитанники соединяли внутри предложений и рассказов; в-третьих, дети старшего дошкольного возраста, принимали участие в деятельности рассказчиков, которая подразумевала придумывание детских произведений дошкольниками на разные темы, но связанные с идеей своего творческо-речевого продукта. По завершению воплощения проектной технологии, участниками проекта, были созданы книги,

тематика исходила из индивидуальных интересов каждого старшего дошкольника, например, «Книга о принцессе», «Книга о зеленом динозавре», «Книга о быстром дельфине» и т.д. По речевым особенностям, воспитанниками были придуманы рассказы контаминированного типа, которые включали в себя признаки описания и повествования, а также присутствовали описательные рассказы о внешности, характере героев и случившимся с ними событиями. Так проектная технология развития связной речи детей старшего дошкольного возраста позволила сформировать представление воспитанников о типах связного высказывания и уточнить структуру применительно к построению каждого из них; в зависимости от типа высказывания, дошкольники упражнялись в лексике, принадлежащей разным частям речи (существительные, прилагательные, глаголы), что обогатило каждый тип рассказа и сделало его полноценным.

Арт-технология, согласно нашему исследованию, была реализована в виде изобразительной деятельности, аппликации (коллажировании) и других предметно-творческих видах деятельности (например, изготовление поделок из различных материалов). В процессе выполнения арт-деятельности, воспитанники использовали речевое комментирование, которое имело разную цель: дети рассказывали о своем замысле – ожидаемом продукте и механизме его достижения; дошкольники комментировали действия в процессе создания продукта – отождествляли его с игрой; дети презентовали свой продукт, предлагая его

описательную характеристику сверстникам. В итоге, арт-технология, позволила закрепить навыки построения связного высказывания, развить способность к рассуждению и формированию логико-грамматических связей (причинно-следственных, временных и пространственных); благодаря особенностям используемого творческого материала, дошкольники обогатили речевой запас новыми понятиями, которые делали их речь богаче и точнее; демонстрация собственных творческих возможностей способствовала развитию речевой и коммуникативной компетентности, когда воспитанники выступали как в роли рассказчика, так и в роли слушателя, формируя систему связной речи.

Представленные технологии были интегрированы нами в методике развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Единство технологий показало развивающую эффективность, которая проявлялась в том, что связная речь воспитанников была обогащена новыми речевыми понятиями, способностью согласовать их внутри связного высказывания, сформированностью представлений о структуре построения рассказов разного типа, проявлением инициативности и самостоятельности в создании связного высказывания. Показатели сформированности связной речи детей подготовительной к школе группы МБДОУ «Детского сада комбинированного вида № 9 «Росинка», г. Шадринск повысились, что было установлено нами при использовании критерия G-знаков (см. табл.).

Таблица 1.

**Динамика показателей развития связной речи
с применением статистического критерия G-знаков**

№ п/ п	Серия 1			Серия 2			Серия 3			Серия 4		
	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг	До	После	Сдвиг
1.	21	-	-	25	-	-	15	-	-	23	-	-
2.	18	-	-	22	-	-	14	-	-	22	-	-
3.	17	-	-	21	-	-	10	-	-	25	-	-
4.	15	-	-	19	-	-	10	-	-	27	-	-
5.	12	15	+3	16	24	+8	18	20	+2	20	23	+3
6.	12	16	+4	15	25	+10	14	15	+1	17	20	+3
7.	12	17	+5	18	23	+5	16	16	0	16	17	+1
8.	13	20	+7	17	20	+3	10	12	+2	20	21	+1
9.	11	17	+8	13	19	+6	11	13	+2	19	24	+5
10.	8	10	+2	15	19	+4	10	12	+2	15	20	+5
11.	8	10	+2	15	19	+4	18	18	0	14	17	+3
12.	14	16	+2	17	23	+6	17	18	+1	16	20	+4
13.	10	16	+6	14	20	+6	15	15	0	14	18	+4
14.	9	12	+3	10	20	+10	15	16	+1	10	14	+4
15.	10	10	0	11	21	+10	16	15	-1	9	13	+4

16.	11	14	+3	10	19	+9	13	11	-2	11	15	+4
17.	7	10	+3	9	17	+8	9	10	+1	8	11	+3
18.	7	12	+5	8	15	+7	8	8	0	8	10	+2
19.	6	9	+3	8	13	+5	7	8	+1	7	10	+3
20.	5	6	+1	6	14	+8	7	9	+2	5	9	+4
21.	6	9	+3	6	14	+8	6	8	+2	6	9	+3
22.	4	10	+6	4	16	+12	9	9	0	10	15	+5
23.	3	6	+3	5	10	+5	0	5	+5	8	11	+3
24.	7	12	+5	7	9	+2	5	8	+3	7	9	+2
25.	7	14	+7	8	11	+3	8	8	0	9	14	+5
26.	7	14	+7	8	14	+6	8	8	0	8	10	+2

Для осуществления математической обработки данных, необходимо сформулировать гипотезы:

H_0 : сдвиги показателей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста являются случайными.

H_1 : сдвиги показателей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста являются не случайными.

В серии 1 выявлены 1 – «нулевой» сдвиг и 21 – «положительный» сдвиг, из которых целесообразно считать типичным «положительный сдвиг». $G_{эмп} = 0$ (количество нетипичных сдвигов). Обращаясь к таблице критических значений, при $n=21$ (количество наблюдений, без «нулевых» сдвигов),

$$G_{кр.} = \begin{cases} 6 (p \leq 0,05) \\ 4 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В серии 2, отмечены: 0 – «нулевых» и 22 – «положительных» сдвигов – типичный показатель сдвига. $G_{эмп} = 0$, при $n=22$,

$$G_{кр.} = \begin{cases} 6 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В серии 3 наблюдалось 6 – «нулевых» и 13 – «положительных» сдвигов; его следует считать типичным. $G_{эмп} = 2$, при $n=17$,

$$G_{кр.} = \begin{cases} 4 (p \leq 0,05) \\ 3 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

В серии 4 выявлено 0 – «нулевых» и 22 – «положительных» сдвига, которые являются типичным сдвигом в расчете. $G_{эмп} = 0$, при $n=22$,

$$G_{кр.} = \begin{cases} 6 (p \leq 0,05) \\ 5 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Ответ: H_1 – принимается в сериях 1,2,3,4, динамика показателей в которых показывает, что повышение показателей развития связной речи при использовании современных технологий является не случайным, так как $G_{эмп.} \leq G_{кр.}$.

Высокий уровень развития связной речи стал актуальным для большей части детей (46%), поэтому рассмотрим его характеристику: дети показывали знания и умения составлять связное высказывание в виде рассказа с опорой на композиционную структуру; они соблюдали логическую структуру сюжета; имели способность использовать словарный

арсенал (синонимы, антонимы, образные слова); составляли объемные высказывания (от 4-х до 9-и предложений); строили полноценные предложения (полные, распространенные); самостоятельно справлялись с речевыми заданиями в каждой диагностической серии.

Были отмечены дети без изменения динамики речевого развития, что следует обосновать несистематичностью проведения развивающей работы с ними, а также наличием у них нарушений речевого развития.

Заключение. Таким образом, изучение вопроса о современных технологиях развития связной речи детей дошкольного возраста показало нам, что проблема выбора технологий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста обуславливается социальными и личностными условиями развития детей; опора на отечественные теоретико-методические учения о технологиях развития связной речи дошкольников требует комбинирования их с инновационными форматами образовательного взаимодействия с детьми; среди современных технологий и приемов, сегодня, широко применимы в развивающей работе с дошкольниками, игровые, информационно-коммуникационные, проектные технологии и арт-технологии; использование современных технологий развития связной речи детей старшего дошкольного возраста является эффективным, когда они объединяются в работе по достижению единой цели – развития связной речи; эффективность технологий и их приемов была выявлена нами и подтверждена методами математической обработки количественных показателей, согласно которой мы сформулировали и приняли гипотезу H_1 , свидетельствующую о том, что повышение показателей развития связной речи при использовании современных технологий (игровые, информационно-коммуникационные, проектные технологии и арт-технологии) является не случайным, так как $G_{эмп.} \leq G_{кр.}$.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безусова, Т.А. Игра как средство речевого развития детей дошкольного возраста / Т.А. Безусова. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 6. – С. 7–11. – URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2240> (дата обращения: 20.11.2025).
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Веракса, Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 2. – С. 16–20.
4. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы : избр. труды / В.В. Виноградов. – Москва, 1980. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. Глухов, В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности: пособие для логопедов, психологов, дефектологов / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – Москва : АСТ, 2007. – 318 с. – Текст : непосредственный.
6. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников : кн. для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с. – Текст : непосредственный.
7. Инновационные технологии творческого развития воспитанников ДОО : метод. рекомендации / сост. Ю.Н. Зими́на. – Мурманск : ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. – 38 с. – Текст : непосредственный.
8. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н\Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 592 с. – Текст : непосредственный.
9. Легачева, Е.Н. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий / Е.Н. Легачева, О.Д. Кочелакова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 666–669. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27341>.
10. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко. – Текст : электронный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междуна. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – Т. 1. – С. 140–146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084>. (дата обращения: 21.11.2025).
11. Джекендорф, Р.С. Сознание и вычислительный разум / Р.С. Джекендорф. – Кембридж, 1990. – 356 с. – Текст : непосредственный.
12. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.
13. Сурис, Л.М. Большой словарь иностранных слов / Л.М. Сурис. – Москва : Адепт, 2003. – 204 с. – Текст : непосредственный.
14. Тюряпина, Н.Ф. Использование речевых игр для развития речи дошкольников / Н.Ф. Тюряпина. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2019. – № 6. – С. 179–183.
15. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : Владос, 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bezusova, T.A. (2019), 'Game as a means of speech development of preschool children', *Scientific review. Pedagogical sciences* [online], no. 6, pp. 7–11, available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2240> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
2. Bepalko, V.P. (1989), *Components of pedagogical technology*, Moscow : Pedagogika Publ., 192 p. (in Russian)
3. Veraksa, N.E. and Veraksa, A.N. (2008), 'Organization of Project Activities in a Kindergarten', *Modern Preschool Education. Theory and Practice*, no. 2, pp. 16–20. (in Russian)
4. Vinogradov, V.V. (1980), *On the Language of Fiction: Selected Works*, Moscow, 240 p. (in Russian)
5. Glukhov, V.P. and Kovshikov, V.A. (2007), *Psycholinguistics. Theory of Speech Activity: A Guide for Speech Therapists, Psychologists, and Defectologists*, Moscow: AST, 318 p. (in Russian)
6. Efimenkova, L.N. (1985), *Speech formation in preschoolers : a book for a speech therapist*, 2nd ed., Moscow: Prosveshchenie, 112 p. (in Russian)
7. Zimina, Yu.N. (2020), *Innovative technologies of creative development of preschool pupils: methodological recommendations*, Murmansk: GAUDPO MO "Institute of Education Development", 38 p. (in Russian)
8. Kukushin, V.S. (2005), *Pedagogy of Primary Education*, Moscow: ITC "MarT"; Rostov n\D: Publishing Center "MarT", 592 p. (in Russian)
9. Legacheva, E.N. and Kochelakova, O.D. (2016), 'Development of Speech of Children of Senior Preschool Age by Means of Use of ICT Technologies', *Young Scientist* [online], no. 7 (111), pp. 666–669, available at: <https://moluch.ru/archive/111/27341>. (in Russian)
10. Mikhaylenko, T.M. (2011), 'Game Technologies as a Type of Pedagogical Technologies', *Pedagogy: Traditions and Innovations : Materials of the I International Conference* [online], Челябинск : Два комсомольца, Т. 1, pp. 140–146, available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084> [Accessed 21.11.2025]. (in Russian)
11. Selevko, G.K. (1998), *Modern Educational Technologies*, Moscow: Narodnoye Obrazovaniye, 256 p. (in Russian)
12. Suris, L.M. (2003), *Great Dictionary of Foreign Words*, Moscow: Adept Publishing House, 204 p. (in Russian)

13. Tyuryapina, N.F. (2019), 'The use of speech games for the development of speech in preschoolers', *Innovative science*, no. 6, pp. 179–183. (in Russian)
14. Ushakova, O.S. and Strunina, E. M. (2003), *Methods of speech development in preschool children: manual for preschool teachers*, Moscow: Vldos, 288 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.С. Неустроева, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, Курганская обл., г. Шадринск, e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7205-6164.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.S. Neustroyeva, Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7205-6164.

УДК 378.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_114

Евгений Александрович Павленко

г. Омск

Современные векторы развития управления качеством подготовки будущих учителей в вузе

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день теме управления качеством подготовки будущих учителей в вузе. Актуальность обусловлена новыми требованиями ФГОС, профстандартов и необходимостью формирования целого ряда компетенций, необходимых современному учителю в школе. Выделены ключевые векторы развития: глубокая трансформация управления качеством подготовки, применение анализа больших данных для персонализации обучения, усиление практико-ориентированного подхода через взаимодействие разнотипных децентрализованных субъектов образовательной деятельности.

Делается вывод о необходимости перехода от контроля знаний к гибкой модели управления в процессе текущей, промежуточной и итоговой аттестаций. Основой такой модели должна стать интегральная система внутренней оценки, учитывающая обратную связь от всех стейкхолдеров, включая работодателей и студентов, для опережающей подготовки конкурентоспособного учителя.

Ключевые слова: управление качеством, подготовка будущих учителей, педагогическое образование, профессиональные компетенции, практико-ориентированность, среда, децентрализация.

Evgenii Aleksandrovich Pavlenko

Omsk

Modern directions of development of quality management in the training of future teachers at universities

This article explores the topic of quality management in the training of future teachers at universities. This topic is driven by new requirements of the Federal State Educational Standards, professional standards, and the need to develop a range of competencies essential to modern school teachers. Key development vectors are highlighted: a profound transformation of training quality management, the use of big data analysis to personalize learning, and the strengthening of a practice-oriented approach through the interaction of diverse decentralized educational actors.

A conclusion is reached regarding the need to shift from knowledge assessment to a flexible management model for ongoing, midterm, and final assessments. This model should be based on an integrated internal assessment system that takes into account feedback from all stakeholders, including employers and students, to proactively develop competitive teachers.

Keywords: quality management, teacher training, pedagogical education, professional competencies, practice-oriented approach, environment, decentralization.

Введение. Качественная подготовка будущего учителя – будь то предметная, психологическая или общекультурная – строится на объединении знаний из разных научных областей. При таком объединении универсальность педагогического образования обеспечивается за счет широкого спектра дисциплин, сочетающих профессиональные и общеобразовательные элементы

При этом важно понимать, что само понятие «качества подготовки» нестабильно: оно меняется со временем и зависит от уровня образования, а также типа учебного заведения.

Кроме того, в многоуровневой системе управления подготовкой педагогов (от

федерального уровня до уровня конкретного вуза) каждый этап имеет свои уникальные особенности.

В ходе нашего исследования мы рассматриваем институциональный уровень управления качеством подготовки будущих учителей, то есть уровень педагогического университета. На наш взгляд, институциональный уровень представляет из себя основополагающее звено в данном процессе, и этому есть ряд причин:

– педагогический вуз, неся ответственность за качество подготовки будущих учителей и обладая для этого достаточной самостоятельностью, способен определять ключевые характеристики образовательного

процесса (такие как методы, технологии, структура кадрового потенциала и контингент студентов);

– педагогический вуз имеет возможность корректировать свою деятельность для достижения оптимальных результатов.

На наш взгляд, будет уместно рассматривать понятие «качество» с позиции разных наук, чтобы в полной мере иметь представление о нем.

Рассматривая «качество» как философскую категорию по Гегелю, мы видим, что «качество есть вообще тождественная с бытием непосредственная определенность... Нечто есть благодаря своему качеству то, что оно есть и, теряя своё качество перестает быть тем, что оно есть» [2].

Иными словами, качество предстает перед нами как объективно существующая совокупность свойств и характеристик объекта, которая определяет объект, отличая его от другого. Важным моментом является то, что качество отражает важную сторону объективной действительности объекта – определенность. Таким образом, качество охватывает объект полностью – связывается с ним как с единым целым.

Анализируя понятие качества в педагогической науке, мы выяснили, что Е.В. Яковлев трактует данное понятие как наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого; и то как, то или иное свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо, как нравственная, этическая категория [13]. В то же время, автор отмечает тот факт, что необходимо рассматривать данное понятие в сочетании с идеями экономистов.

Изучив работы экономистов, которые занимались данным направлением, нам стало очевидно, что, Ф. Кросби рассматривает качество как «соответствие требованиям потребителя» [16, Р. 26-28]. В свою очередь, Дж. Ждуран рассматривает данное понятие как «пригодность для использования, соответствие назначению» [4]. В своих работах У. Деминг говорит нам о том, что «качество задается потребителем и находится в центре внимания рынка» [3].

Обобщая данные, полученные при анализе определений понятия качества, мы придерживаемся мнения, что необходимо сделать акцент на признанный международный стандарт ISO 9000:2015, основанные на принципах менеджмента качества, задающий требования к системе менеджмента качества организаций и предприятий для достижения устойчивого результата, где прописано, что «качество» – «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» [11, С. 70]. Под потребностью мы понимаем нужду в чем-то, объективно необходимом для поддержания жизнедеятельности и развития организма, человеческой личности, общества.

Мы полагаем, что характеристики качества должны соответствовать характеристикам потребностей при подготовке будущих учителей, что так же отражается в работах ряда ученых, которые занимались проблемами подготовки в образовании.

В своих работах С.И. Плаксий выделяет следующие особенности характеристик качества подготовки:

– многоаспектность или многомерность качеств (качество конкретного результата образовательного процесса и качество потенциала образовательных систем, обеспечивающих достижение этого качества);

– многоаспектность качества конечных результатов (качество обучения и качество воспитания);

– многосубъектность качества (оценка осуществляется множеством субъектов, основные из которых: сами обучающиеся и студенты, преподаватели, выпускники образовательных учреждений, их родители, государственные органы, общество, система образования);

– текущие, тактические и стратегические аспекты качества подготовки, неоднозначность их оценки различными субъектами в различных условиях и в различные периоды [10].

В свою очередь, при рассмотрении понятия «качество подготовки» необходимо учитывать не только конечный результат образовательного процесса, заявленный в стандарте, но и сам процесс подготовки будущих учителей в течение всего периода обучения.

Придерживаясь идей средово-компетентностного подхода, мы, в след за такими учеными как О.М. Зайченко, В.П. Панасюк, М.Н. Певзнер, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, А.Г. Ширин, Е.А. Ямбург, В.А. Ясвин [15] включаем в «качество подготовки» такие центральные понятия как качество образовательной среды и компетентность. Компетентность понимается нами как индивидуально-личностное качество, отражающее уровень обученности и воспитанности личности, ее направленность и социальные характеристики, способность решать творческие задачи в различных ситуациях жизненного и профессионального самоопределения. В поле зрения средово-компетентностного подхода находятся не только образовательные результаты, но и качество образовательной среды, что является чрезвычайно важным для управления качеством подготовки.

Исходя из средово-компетентностного подхода качество подготовки можно трактовать как синтез качества образовательной среды (качество ресурсов и качество процессов) и качества результатов.

Таким образом, мы осознаем, что управление качеством подготовки будущих учителей на институциональном уровне должно в первую очередь определять потенциальную возможность

педагогического вуза удовлетворять потребностям субъектов образовательной деятельности, учитывать не только конечный результат образовательного процесса, заявленный в стандарте, но и сам процесс подготовки, среду, в которой данный процесс осуществляется, в течение всего периода обучения и после него.

В свою очередь, вариативность общеобразовательных программ педагогических вузов позволяет своевременно и оперативно реагировать на запросы «заказчика», учитывая адресность подготовки учителя для системы образования. Вариативность достигается за счет гибкого сочетания дисциплин федерального и национально-регионального компонентов.

Понятие «управление» в рамках системы образования будет рассматриваться нами как область социального управления, которое охватывает управление в самых разных системах, где взаимодействуют люди: от масштабов государства и общества до масштабов управления в различных социальных сферах (педагогический вуз) и отдельных социальных организациях. Главным ресурсом и субъектом управления в рамках социального управления выступают люди, их сообщества.

Как отмечают В.С. Лазарев, М.М. Поташник, А.М. Моисеев, А.Е. Капто, В.И. Ерошин, О.Г. Хомерики, А.В. Лоренсов, О.М. Моисеева потребность в управлении рождается в ситуации коллективного действия, направленного на достижение результатов, недоступных индивидуальным усилиям. В контексте социальных организаций возникает специфическая задача – сформировать совокупность общих целей и интегрировать ресурсы участников для их достижения. Функция управления заключается в решении данной задачи, благодаря чему совместная деятельность обретает целенаправленный и организованный характер, преодолевая стихийность и хаотичность.

По мнению В.С. Лазарева управление реализует своё предназначение через:

- 1) мысленное проигрывание в мышлении, моделирование – планирование;
- 2) определение кто из субъектов какую работу будет выполнять, кто кому подчиняется и как связан, с кем взаимодействует по вертикали и горизонтали, следовательно построить организационную структуру управления – организация;
- 3) учет формальной и неформальной структуры межличностных взаимоотношений, стимулирование людей на работу – руководство;
- 4) отслеживание исполнения того, что определено в плане, не допускать сбоев, рассогласований, дефектов, иметь обратную связь – контроль [9, С. 69].

Таким образом, разложив понятие «управление» на составляющие, за основу мы можем взять вариант определения, предложенный

В.С. Лазаревым, где под управлением понимается особая деятельность, в которой её субъекты посредством планирования, организации, руководства, и контроля обеспечивают организованность совместной деятельности обучающихся, педагогов, иных субъектов образовательной деятельности и её направленность на достижение образовательных целей и целей развития педагогического вуза.

Исследовательская часть. Педагогическая теория управления не только позволяет изучать и прогнозировать управленческую практику, но и служит инструментом для ее обновления, развития и оценки эффективности. Таким образом, она напрямую способствует совершенствованию системы управления качеством подготовки будущих учителей.

В современной практике управления существует целый ряд подходов, которые направлены на достижения определенных результатов. В данной работе мы постараемся дать предметную характеристику каждому из подходов, выделить сильные и слабые стороны в них.

Следует начать с того, что разработка проблем управления качеством подготовки в рамках образовательного процесса, по мнению В.П. Беспалько, А.В. Хуторского требует методологии **системного подхода**, направленного на выделение структурных элементов системы характеризующих близость и интеграцию, обеспечивая коммуникативные свойства системы и её иерархию [1, С. 50], [12] Рассмотрим следующий ряд подходов к управлению образовательными результатами с точки зрения системного подхода:

Системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Г.П. Щедровицкий) рассматривает подготовку как целостную систему, где качество формируется через активную деятельность студента, где управление направлено на проектирование образовательной среды, где студент является субъектом деятельности, а результатом подготовки является не передача знаний, а организация учебно-профессиональной деятельности, моделирующей будущую деятельность учителя;

Синергетический подход (Г. Хакен, И. Пригожин, Н.Н. Моисеев, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) представляет образовательную систему в виде самоорганизующегося, нелинейного и открытого пространства, где управление качеством подготовки не сводится к жесткому контролю, а заключается в создании условий для возникновения синергетического эффекта – когда результат совместной работы преподавателей, студентов и администрации превышает сумму их индивидуальных усилий. При таком подходе к управлению акцент делается на нелинейности, вариативности и возможности выбора;

Ситуационный подход (Н.В. Кухарев, М.М. Поташник, В.С. Решетько, Г.В. Савельева,

П.И. Третьяков) предполагает, что эффективность управленческого взаимодействия определяется конкретной ситуацией, самым продуктивным является то управление, которое более соответствует сложившейся ситуации. При таком подходе управленец должен проанализировать контекст (например, уровень мотивации группы, нехватка ресурсов, внешний запрос работодателя) и выбрать наиболее адекватную стратегию управления качеством, проявляя гибкость и адаптивность;

Рефлексивный подход (Т.М. Давыденко, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) в управлении качеством подготовки основан на непрерывном осмыслении и переосмыслении всеми участниками процесса подготовки будущих учителей своих действий и их результатов, создавая условия для самоконтроля, самоанализа и оценки результатов управленческой деятельности;

Национально-региональный подход (В.А. Аверкин, Ю.И. Калиновский, Л.П. Кезина, Л.Е. Курнешева, Н.Д. Малахов, В.М. Петровичев, Т.А. Полунина) направлен на учет в содержании и методах подготовки будущих учителей этнокультурных особенностей и специфических потребностей конкретного региона. Управление качеством подготовки при таком подходе требует адаптации образовательных программ под региональный компонент (например, подготовка учителей для сельских школ, изучение родного языка, учет местной истории и культуры);

Интеграционный подход (В.И. Вернадский, Ю.М. Лотман, Н.К. Чапаев, А.Я. Данилюк) ориентирован на достижение целостности системы подготовки путем исследования и усиления всех её внутренних и внешних связей. Это включает интеграцию между подсистемами, стадиями жизненного цикла, вертикальными уровнями и горизонтальными субъектами управления. В результате преодолевается дисциплинарная разобщенность, укрепляются межпредметные связи, объединяются теория и практика, а также консолидируются усилия кафедр, факультетов и внешних партнеров;

Маркетинговый подход (Ф. Котлер, П. Друкер, А.П. Панкрухин, Е.Н. Геворкян, Т.Н. Ткач) предусматривает ориентацию управляющей подсистемы образовательного учреждения как субъекта рынка, на запросы потребителей, формируя конкурентоспособность вуза, нацеленную на востребованность его выпускников, а само управление качеством строится на изучении и удовлетворении потребностей «заказчиков»: студентов, их семей, работодателей (школ), государства [8, С. 63];

Функциональный подход (А. Файоль, Ф.У. Тейлор, Г. Форд) строится на понимании управления качеством как системы управленческих функций, а именно: планирования и организации процессов, мотивации участников, контроля и корректирующих действий;

Динамический подход (Л.И. Абалкин, С.Я. Батышев, А.К. Маркова) рассматривает субъекта управления через призму диалектического развития, причинно-следственных связей и иерархии при учете временного фактора и изменчивости образовательной системы. Управление качеством сосредоточено не на статичном срезе, а на траектории развития студента и вуза в целом, когда оценивается динамика показателей, внедряются механизмы опережающего обновления образовательных программ.

Нормативный подход (А. Тюрго, М. Вебер, международные и национальные организации по стандартизации) предполагает установление нормативов управления по всем подсистемам образовательной системы для гарантии минимального уровня соответствия требованиям качества подготовки. Такое соответствие достигается за счет использования ФГОС, профессиональных стандартов, локальных актов, осуществляя жесткий контроль за соблюдением предписаний. Эффективен для обеспечения минимального гарантированного уровня, но может ограничивать инновации;

Административный подход (А. Файоль, Ф.У. Тейлор, М. Вебер, Г. Эмерсон) к управлению качеством осуществляется через прямые распоряжения, приказы и организационное давление, регламентирует функции, права, обязанности, нормативы качества, затраты, продолжительность в нормативных актах (приказы, распоряжения, стандарты, инструкции и т.п.). Такой подход основан на иерархии и дисциплине в процессе принятия решений на верхних уровнях управления и обязательны к исполнению на нижних, обеспечивая быстроту реакции;

Коммуникационно-диалогический подход (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю. Хабермас, С.Л. Рубинштейн) выстраивает взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса на принципах равноправного диалога и сотрудничества для достижения запланированных результатов. Под управлением в рамках такого подхода понимается не приказ, а переговоры, обсуждение, согласование позиций. Происходит создание площадки для диалога (педагогические студии, дискуссионные клубы со студентами), основанного на разделяемых всеми целях и ценностях;

Культурологический подход (В.С. Библер, А.С. Запесоцкий, Н.Б. Крылова, Е.В. Бондаревская) в управлении качеством основан на формировании и поддержании корпоративной культуры качества, когда оно становится не просто формальным требованием, а внутренней ценностью, нормой жизни для преподавателей, студентов и взаимосвязанных с образовательной организацией субъектов. При таком управлении акцент делается на традициях, ритуалах, разделяемых убеждениях, создающих «дух вуза», отличая его от других вузов;

Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, А. Маслоу, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская) в управлении качеством означает, что происходит учет приподсообразных особенностей каждой личности, предоставление ей своей адаптивной ниши для более полного раскрытия способностей и возможностей с учетом зоны ближайшего развития. Такая возможность достигается через индивидуализацию и персонализацию образовательных траекторий, учет способностей, интересов и темпа обучения каждого;

Оптимизационный подход (Ю.К. Бабанский, Л.В. Канторович, М.М. Поташник) в управлении направлен на убавление, которое в конкретных условиях обеспечивает не просто хорошие и лучшие, чем прежде, а наивысшие, возможные для конкретных условий результаты. Продуктивными остаются и способы оптимизации управления: генерализация, конкретизация, демократизация, выбор оптимального сочетания методов, средств, приемов, ресурсосбережение. Управленческие решения в рамках такого подхода могут быть признаны оптимальными, если: а) достигнуты заранее обозначенные и спрогнозированные критерии оптимальности – получены максимально возможные результаты при минимально необходимых расходах времени, ресурсов, усилий и т.д.; б) учтены все конкретные условия, факторы, обстоятельства (куда входят особенности личности управленцев, участников, и т.д.); в) полученные результаты являются наилучшими из нескольких возможных вариантов управленческих решений;

Интуитивный подход (Г. Минцберг, В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов) нацеливает процесс управления качеством подготовки на принятие управленческих решений, основанных не на системном анализе и рациональных расчетах, а на внутреннем чутье, предчувствии и личном опыте руководителя. Это спонтанный процесс, при котором управленец опирается на неосознанно обработанную информацию, «пропуская» сложную проблему через призму своей интуиции и быстро получая готовый ответ. Интуиция выполняет множество полезных функций для

управленца: диагностическая, компенсаторная, регулирующая, прогностическая, оптимизационная, интегративная, эвристическая, ориентирующая. Такие проявления можно проследить как минимум на трех уровнях: эмпирическом (догадка, решение всё еще не осознано, не оплодотворено целью именно педагогического управления, мышление не достигло стратегического и технологического уровней); опытно-логическим (примерно соответствует подходу с позиции здравого смысла) и научном, который позволяет мгновенно выстраивать иерархическую цепь задач для достижения определённой цели и «видеть» все звенья – технологически цепочки, конкретных людей, которые могут воплотить их в жизнь [6];

Эмпирический подход (Э. Дейл, А. Бергсон, Л.С. Выготский, Й. Шумпетер, Ж.Ж. Руссо) нацелен на изучение, обобщение и распространение успешного практического опыта конкретных руководителей и организаций. Сторонники этого подхода считают, что лучший способ научиться управлять – это анализировать реальные случаи, успехи и неудачи, а затем применять проверенные решения в аналогичных ситуациях. Эмпирический подход полезен при управлении новым коллективом в ограниченном временном пространстве [5, С. 3];

Подход, основанный на здравом смысле (Ч. Барнард, Г. Минцберг, Л. Якокка) выполняет предостерегающую роль, когда руководитель использует совокупность своих взглядов, навыков, стиля, форм мышления руководителя, в основе которых лежит опыт, непротиворечивые, очевидные, формально-логические установки, умозаключения, лежащие на поверхности связи причин и следствия, например, руководство принципами: «чтобы улучшить качество, нужно слушать обратную связь», «лучшие преподаватели мотивируют студентов» [14].

Далее, в сравнительной таблице (см. таблицу) мы постарались выявить позитивные и негативные характеристики (черты) каждого из подходов при управлении качеством подготовки будущих учителей в вузе:

Таблица 1.

Сравнительная характеристика подходов к управлению качеством подготовки

Подход	Позитивные характеристики	Негативные характеристики
Системно-деятельностный	Формирует целостное видение процесса, ориентирован на результат в виде реальных компетенций, повышает активность и мотивацию студентов	Сложность в проектировании и реализации, требует высокой квалификации преподавателей, трудоемкость оценки деятельностных результатов
Синергетический	Позволяет управлять в условиях неопределенности, учитывает самоорганизацию и творческий потенциал коллектива, гибкость и адаптивность к изменениям	Непредсказуемость результата, сложность контроля и планирования, требует высокой управленческой культуры
Ситуационный	Высокая практическая применимость, гибкость и адекватность конкретным	Отсутствие универсальных принципов, требует постоянного анализа ситуации и времени на

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

	условиям, позволяет избегать шаблонных решений	принятие решений, риск субъективизма управленца
Рефлексивный	Способствует глубокому осмыслению и саморазвитию., формирует критическое мышление и ответственность, направлен на непрерывное совершенствования	Требует высокого уровня личностной зрелости участников, процесс рефлексии трудно формализовать и управлять им, затратность по времени
Национально-региональный	Обеспечивает актуальность подготовки, укрепляет культурные связи и идентичность, повышает востребованность выпускников в регионе	Риск чрезмерной локализации и снижения мобильности выпускников, сложность учета в федеральных стандартах
Интеграционный	Позволяет преодолеть разрозненность знаний, формирует системное мышление, повышает эффективность за счет синергии	Организационная сложность координации, сопротивление традиционной предметной системы
Маркетинговый	Ориентация на потребности рынка труда, повышает конкурентоспособность вуза и выпускников, способствует привлечению абитуриентов	Риск конъюнктурности, пренебрежения фундаментальностью, коммерциализация может исказить образовательные цели
Функциональный	Четкость, структурированность, определенность, легкость контроля за исполнением, распределение ответственности	Механистичность, исключение целостности системы, негибкость, сопротивление инновациям, бюрократизация
Динамический	Учет изменений во времени, позволяет оценивать тенденции и траектории развития, ориентация на долгосрочный результат	Сложность планирования в быстро меняющейся среде, необходимость постоянного мониторинга и корректировки
Нормативный	Обеспечивает единый, гарантированный уровень качества, прозрачность и объективность оценки, соответствие законодательству	Консерватизм, сдерживание развития, ориентация на минимум, а не на максимум. формализация процесса
Административный	Оперативность, дисциплина, четкое исполнение, эффективен в кризисных и стабильных условиях	Подавление инициативы и творчества, жесткая зависимость от воли руководителя, демотивация персонала
Коммуникационно-диалогический	Формирует общие ценности и разделяемое видение, повышает вовлеченность и климат в коллективе, учет множества точек зрения	Затратность по времени, риск возникновения конфликтов, сложность достижения консенсуса
Культурологический	Формирует прочную основу и устойчивые ценности качества, высокая мотивация на основе разделяемых убеждений	Длительный процесс формирования культуры, сложность управления и изменения сложившейся культуры
Личностно-ориентированный	Максимальный учет индивидуальности, высокая мотивация и раскрытие потенциала студента, гуманистическая направленность.	Высокая ресурсоемкость, сложность массового применения, трудности с объективной оценкой
Оптимизационный	Рациональное использование ресурсов, стремление к максимальной эффективности, научная обоснованность решений	Сведение качества к экономическим показателям, сложность учета нематериальных факторов (например, психологического климата)
Интуитивный	Эффективен в нестандартных, творческих ситуациях, высокая скорость принятия решений.	Ненаучность, непредсказуемость, невоспроизводимость, высокий риск ошибок, не может быть основой системы

Эмпирический	Простота, опора на проверенный практический опыт, устойчивость и преемственность традиций	Консерватизм, сопротивление новому, отсутствие теоретической базы, ошибки «переноса» опыта без учета контекста
На основе здравого смысла	Доступность, понятность, прозрачность для всех, основа для принятия бытовых решений	Поверхностность, несистемность, неспособность решать сложные, многогранные проблемы, субъективность.

Заключение. Синтезируя позитивные характеристики рассмотренных подходов и нивелируя их недостатки, можно сделать заключение, что эффективная управленческая деятельность строится на интеграции научного, интуитивного и практического знания, фильтруемого через здравый смысл. Данный интегративный взгляд позволяет управленцу не только максимально использовать собственные возможности, но и обогащать свой инструментарий за счет взаимодополняющих методологий.

В свою очередь, необходимо уделить внимания такому понятию как эффективность управления, чтобы усилия при управлении были более эффективными, а издержки минимальными. Таким образом, эффективность управления характеризуется следующими принципами:

1) механизм управления должен соответствовать сложности объекта и возможностям субъекта;

2) имеются временные, вариативные резервы в управлении;

3) верно выбраны критерии (конечный результат);

4) учтен человеческий фактор.

Специфические особенности управления:

1) удовлетворение образовательных потребностей;

2) невозможность точного прогнозирования сроков и измерения результатов, следовательно, используются описательные (качественные, квалиметрические) показатели и время обозначается приблизительно.

3) демократичность управления – используются такие методы воздействия как мотивация, убеждение, создание ситуации новизны, успеха, опора на занимательность, парадоксальность, интерес.

4) управление разносторонней группой людей (разнотипные субъекты);

5) методы морального стимулирования;

6) контактность управления – необходимо знать сотрудников и обучающихся лично;

7) важно значение текущих, промежуточных и итоговых результатов.

Специфические свойства современного управленческого мышления: нацеленность на конечный результат, системность, селективность, вариативность, альтернативность, экономичность, инновационность, прогностичность, рефлексивность [7, С. 330].

В итоге, мы приходим к выводу, что управление качеством подготовки в рамках педагогического образования должно быть направлено на удовлетворение

– потребностей личности самих будущих учителей в образовании и воспитании через способность педагогического вуза удовлетворять потребности людей в образовании в течение всей жизни, способности развивать понимающую, знающую, и умеющую личность, способностью обучать людей жизни в условиях тотальной неопределенности и вариативности;

– удовлетворение потребностей общества через социализацию будущих выпускников, развитие их социальных компетенций, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты, участвовать в функционировании и развитии межкультурного диалога.

Таким образом, качество подготовки должно ориентироваться на общественно и лично значимые цели. Общество ожидает высокой социальной и нравственной эффективности, экономика – экономической результативности, личность – такой подготовки, которая обеспечит её самореализацию.

Статья рекомендована к публикации: научный руководитель, Дроботенко Юлия Борисовна, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики ОмГПУ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вербовой, В.В. Системный подход для решения управленческих задач / В.В. Вербовой. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 28 (527). – С. 50–51.
2. Гегель, Г.В. Энциклопедия философских наук / Г.В. Гегель. – Москва : Мысль, 1974-1977. – 451 с. – Текст : непосредственный.
3. Деминг, У.Э. Новая Экономика / У.Э. Деминг. – Москва : Эксмо, 2006. – 2008 с. – Текст : непосредственный.
4. Джуран, Дж. Качество в истории цивилизации. Эволюция, тенденции и перспективы управления качеством / Дж. Джуран. – Москва : Стандарты и Качество, 2004. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. Дорфман, Л.Я. Горизонты современной эмпирической психологии / Л.Я. Дорфман. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – № 3. – С. 3–30.
6. Загвязинский, В.И. Теория обучения и воспитания: учебник и практикум для вузов / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2025. – 230 с. URL: <https://urait.ru/bcode/559868> (дата обращения 23.11.2025). – Текст : электронный.
7. Кондрацкая, Т.А. Эффективность управления: необходимость и возможность оценки процесса и результата / Т.А. Кондрацкая, Е.А. Дмитриенко. – Текст : непосредственный // Известия Байкальского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 330–334.
8. Кузьмина, О.А. Повышение маркетинговой привлекательности образовательных программ вуза / О.А. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Экономические системы. – 2024. – № 1 (64). – С. 63–71.
9. Лазарев, В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» / В.С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2021. – № 4 (26). – С. 69–79.
10. Плакий, С.И. Высшее образование: вызовы и ответы / С.И. Плакий. – Москва : Национальный ин-т бизнеса, 2014. – 603 с. – Текст : непосредственный.
11. Поляков, А.Н. ISO 9001 и GMP: сходство и различия стандартов в историческом ракурсе / А.Н. Поляков. – Текст : непосредственный // Management. – 2019. – № 1 (49). – С. 70–76.
12. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2023. – 58 с. – Текст : непосредственный.
13. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 49 с. – Текст : непосредственный.
14. Якокка, Л. Карьера менеджера / Л. Якокка. – Минск : Попурри, 2022. – 448 с. – Текст : непосредственный.
15. Ясвин, В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.
16. Johnson, K. Crosby's Mark on Quality / K. Johnson, B. Philip. – Text : direct // Quality Progress. – 2001. – pp. 26–28.

REFERENCES

1. Verbovoy, V.V. (2024), 'A systems approach to solving management problems', *Young scientist*, no. 28 (527), pp. 50–51. (in Russian)
2. Hegel, G.V. (1974-1977), *Encyclopedia of philosophical sciences*, Moscow: Mysl, 451 p. (in Russian)
3. Deming, W.E. (2006), *New Economy*, Moscow: Eksmo, 2008 p. (in Russian)
4. Juran, J. (2004), *Quality in the history of civilization. Evolution, trends and prospects of quality management*, Moscow: Standards and Quality, 208 p. (in Russian)
5. Dorfman, L. Ya. (2008), 'Horizons of modern empirical psychology', *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, no. 3, pp. 3–30. (in Russian)
6. Zagvyazinsky, V. I. and Emelyanova, I. N. (2025), *Theory of training and education: textbook and practical training for universities*, 2nd ed., revised and enlarged, Moscow: URAYT [online], 230 p., available at: <https://urait.ru/bcode/559868> [Accessed 23.11.2025]. (in Russian)
7. Kondratskaya, T. A. and Dmitrienko, E. A. (2021), 'Management Efficiency: the Necessity and Possibility of Assessing the Process and Result', *Bulletin of the Baikal State University*, no. 3, pp. 330–334. (in Russian)
8. Kuzmina, O. A. (2024), 'Increasing the Marketing Attractiveness of University Educational Programs', *Economic Systems*, no. 1 (64), pp. 63–71. (in Russian)
9. Lazarev, V. S. (2021), 'On the Problem of Building a "School of the Future" Model', *Psychological Science and Education*, no. 4 (26), pp. 69–79. (in Russian)
10. Plaksiy, S. I. (2014), *Higher Education: Challenges and Responses*, Moscow: National Institute of Business, 603 p. (in Russian)
11. Polyakov, A.N. (2019), 'ISO 9001 and GMP: Similarities and Differences of Standards in a Historical Perspective', *Management*, no. 1 (49), pp. 70–76. (in Russian)
12. Khutorskoy, A.V. (2023), *A System-Activity Approach to Learning*, Moscow: Eidos, 58 p. (in Russian)
13. Yakovlev, E.V. (2000), *Theory and Practice of Intra-University Quality Management in Education: Abstract of a PhD Dissertation*, Chelyabinsk, 49 p. (in Russian)
14. Iacocca, L. (2022), *Career of a Manager*, Minsk: Popurri, 448 p. (in Russian)
15. Yasvin, V.A. (2001), *Educational Environment from Modeling to Design*, Moscow: Smysl, 366 p. (in Russian)
16. Johnson, K. and Philip, B. (2001), 'Crosby's Mark on Quality', *Quality Progress*, pp. 26–28.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.А. Павленко, старший преподаватель, кафедры английского языка факультета иностранных языков, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, e-mail: pavlenkobox@mail.ru, ORCID: 0009-0000-9549-4784.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.A. Pavlenko, Senior Lecturer, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, e-mail: pavlenkobox@mail.ru, ORCID: 0009-0000-9549-4784.

**Любовь Геннадьевна Пак,
Ирина Павловна Шишковская**
г. Оренбург

Ведущие идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студентов в противостоянии рискам социума

В статье актуализирована проблема поиска новых путей социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума. Определены области рискогенности окружающей действительности, порождающие негативные тенденции в социализации современных студентов, отражающие возникновение социокультурных и онлайн-рисков их жизнедеятельности. Раскрыты основные пути минимизации данных рискогенных областей путем обоснования ведущих идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума. Первая ведущая идея разработанной концепции – формирование жизнеспособности молодых людей, определяющей развитие готовности к своевременному преодолению рискогенных обстоятельств функционирования в смешанной реальности. Вторая ведущая идея авторской концепции – освоение, усвоение и присвоение традиционных духовно-нравственных ценностей и их трансляция в поведенческих и коммуникативных моделях субъектов образования в изменяющемся социокультурном пространстве реальной жизни и виртуального мира. Третья ведущая идея концепции – развитие мягких навыков студентов в контексте компетентности мышления, компетентности взаимодействия с окружающими людьми, компетентности управления собой. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований предложены интерактивные методы и формы социализации цифрового поколения студенческой молодежи, обеспечивающие ее адаптивность с позиции этически обоснованного поведения как в реальном, так и в виртуальном пространствах, устойчивость моральных ориентиров при готовности конструктивно действовать в условиях рискогенности социума. Результаты исследования имеют теоретическое и практическое значение для общей и социальной педагогики, а также для разработки воспитательных программ, направленных на формирование социализированной личности выпускника вуза в условиях цифровой эпохи.

Ключевые слова: социализация; цифровое поколение; студенческая молодежь; аксиологическая концепция; рискогенность социума; жизнеспособность; духовно-нравственные ценности; мягкие навыки; нравственные императивы жизнедеятельности; смешанная реальность.

**Lyubov Gennadiyevna Pak,
Irina Pavlovna Shishkovskaya**
Orenburg

Leading ideas of the axiological concept of socialization of students' digital generation in confronting the risks of society

The article actualized the problem of finding new ways to socialize the students' digital generation in the face of the riskiness of modern society. The areas of riskiness of the surrounding reality have been identified, generating negative trends in the socialization of modern students, reflecting the emergence of sociocultural and online risks of their life. The main ways to minimize these risky areas by substantiating the leading ideas of the axiological concept of socialization of students' digital generation are disclosed. The first leading idea of the developed concept is the formation of the viability of young people which determines the development of readiness to timely overcome the risky circumstances of functioning in mixed reality. The second leading idea of the author's concept is the assimilation, assimilation and appropriation of traditional spiritual and moral values and their translation in behavioral and communicative models of educational subjects in the changing sociocultural space of real life and the virtual world. The third leading idea of the concept is the development of students' soft skills in the context of competence of thinking, competence of interaction with people around them, competence of self-management. Based on the generalization of domestic and foreign studies, interactive methods and forms of socialization of the digital generation of student youth are proposed, ensuring its adaptability from the standpoint of ethically justified behavior in both real and virtual spaces, the stability of moral guidelines when ready to act constructively in conditions of riskiness of society. The results of the study are of theoretical and practical importance for general and social pedagogy, as well as for the development of educational programs aimed at forming the socialized personality of a university graduate in the digital era.

Keywords: socialization; digital generation; student youth; axiological concept; the riskiness of society; viability; spiritual and moral values; soft skills; moral imperatives of life; mixed reality.

Статья подготовлена в рамках гранта Российского научного фонда № 25-28-20312 «Аксиологическая концепция социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума» и Министерства образования Оренбургской области (Соглашение № 30-2025-001572).

Введение. Современное общество переживает эпоху серьезной трансформации, обусловленной быстрым развитием цифровых технологий, глобализацией, изменениями в экономике, культуре и системе социальных связей.

Данные процессы порождают сложную, противоречивую и во многом рискогенную социокультурную среду, в которой социализация цифрового поколения студенческой молодежи приобретает качественно новые характеристики.

Возрастающая неопределенность жизненных сценариев, ускорение темпа социальных изменений, интенсификации информационных потоков в социальных медиа, усиление влияния виртуальных коммуникаций формируют принципиально иное пространство социализации – смешанную реальность, объединяющую два режима существования личности онлайн (online) и офлайн (offline) как результат произведенной синергии [4]. Интегрированность цифрового поколения студенческой молодежи, живущей в равной мере в обоих мирах онлайн (online) и офлайн (offline) реальности, отражает трансформацию нравственных ориентиров жизнедеятельности (дисбаланс традиционных установок прошлого и современных нормативов виртуального пространства), становление гибридного стиля поведения и мышления (искажение реальной картины образа жизни со все большим смещением к онлайн существованию и приоритетностью нахождения в сети), видоизменение формата социальных взаимодействий с новой этикой, основанной на принципах релятивизма и ситуационной целесообразности.

В сложившихся условиях особенно остро встает проблема формирования у цифрового поколения студенческой молодежи способности к противостоянию рискованной ситуации современного социума, связанной с необходимостью осознания и усвоения базовых российских духовно-нравственных ценностей, их активной трансляции в поведении и коммуникативных практиках смешанной реальности. Цифровое поколение студенческой молодежи нуждается в организованном процессе социализации, направленном на развитие жизнеспособности, мягких навыков, а также формирование аксиологической устойчивости, обеспечивающей возможность конструктивного функционирования в изменяющемся реальном, так и в виртуальном пространствах.

В этой связи актуализируется проблема разработки аксиологической концепции социализации, базовой основой которой выступают традиционные духовно-нравственные ценности и современные компетенции студентов, востребованные в цифровую эпоху. Авторская аксиологическая концепция социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискованности современного социума позволит получить новое достоверное психолого-педагогическое знание, представляющее возможность выявить ключевые точки в решении вопросов оптимальной интеграции в социум оптимально социализированных выпускников вуза со сформированными ценностно-смысловыми профилями успешности действия в смешанной реальности (развитие принципиально новых компетенций, так называемых «навыков будущего»; овладение средствами современной

техники и технологиями информационной защиты и безопасности; трансляция в поведенческих моделях традиционных российских духовно-нравственных ценностей), что обеспечивает «конвертируемость» их профессиональной подготовки и социального становления внутри региона и за его пределами, определяет нахождение правильного баланса между преимуществами и рискованностью цифровой эпохи.

Цель исследования: выявить и обосновать ведущие идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискованности современного социума, которые обогащают содержательные основы общей и социальной педагогики, теории воспитания в высшей школе.

Теоретическая часть исследования. Вопрос социализации студенческой молодежи в современных условиях активно изучается в трудах как отечественных, так и зарубежных учёных. При этом особый акцент делается на изменении характера социализационных процессов под влиянием цифровизации и глобализации.

Так, М. Castells в концепции сетевого общества подчёркивает трансформацию социальной структуры под влиянием информационных технологий, что ведет к формированию новой идентичности и изменению традиционных социальных связей [15]. З. Бауман вводит понятие «жидкой современности», отражающее нестабильность и фрагментарность социальных отношений в условиях глобализации и виртуализации коммуникации [2]. Идеи З. Баумана находят развитие в работах В.С. Веселовой, Н.Н. Федотовой, которые отмечают качественные отличия современной действительности, задающей иной стиль мышления и восприятия информации молодыми людьми по сравнению с предыдущими поколениями, размывание идентичности в рамках «образования идейного вакуума, пространства, не заполненного идеалами и ценностями, которые определяли бы действия личности» [5, С. 67], «с путаницей самоопределений и смыслов своей жизни и существования» [13, С. 78].

В отечественной науке проблему социализации в контексте смешанной реальности поднимают Н.А. Галактионова, Т.В. Кузьмина [6], А.И. Лучинкина [9], И.Ю. Тарханова [12] которые фиксируют риски дезориентации молодежи, связанные с разрывом между традиционными и цифровыми моделями социализации. Исследователи указывают на необходимость педагогической поддержки студенческой молодежи в освоении цифрового пространства с сохранением этических и ценностных ориентиров.

Значимым для исследования выступает теория поколений (Е.Н. Шамис, Е.Н. Никонов [14]), отражающая особые характеристики и ценностные ориентации разных социальных поколенческих групп (рожденных в один период) и их отношение к деятельности, познанию и

общению, восприятию мира, осознание принадлежности к своему поколению. Интересным видятся исследования М.Н. Prensky [16]) рассматривающего поколение Z с позиции теории цифровых аборигенов (жителей цифрового века, носителей цифрового языка и цифровых технологий) и «цифровых иммигрантов» («пожилых» пользователей Интернета), определяющей динамику «цифрового разрыва» между отдельными поколениями.

Тема духовно-нравственных ценностей в социализации молодёжи широко раскрыта в работах Н.А. Ивановой [7], Н.Н. Мальчуковой, С.В. Куликовой [10], где особое внимание уделяется процессам интериоризации, идентификации и присвоения ценностей, которые рассматриваются как ключевые механизмы формирования нравственного сознания и поведенческих моделей современного молодого поколения, устойчивого к внешним рискам. Современные исследования подчеркивают необходимость активной трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей в новых социокультурных условиях, включая виртуальное пространство (В.В. Архипов, Н.М. Кропачев [8], В.О. Богданова [3]). Это связано с необходимостью сохранения культурной идентичности и формирования ответственного цифрового гражданства, защиты цифрового поколения от внешнего деструктивного информационно-психологического воздействия.

На основе анализа литературных источников выделим ведущие идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума.

1. Первая ведущая идея авторской концепции – формирование жизнеспособности молодых людей, определяющей развитие готовности к своевременному преодолению рискогенных обстоятельств функционирования в смешанной реальности.

Формирование жизнеспособности цифрового поколения студенческой молодежи представляет собой ключевую задачу авторской концепции. Анализ современных исследований П.И. Бабочкина [1], А.И. Лактионовой, А.В. Махнач, Ю.В. Постыляковой [11] позволил нам трактовать жизнеспособность как способность студенческой молодежи сохранять и развивать себя в условиях неопределенности и угроз, продуктивно реализовывать социально-личностные и профессиональные задачи, преодолевать препятствия и конструктивно реагировать на вызовы внешней среды. Жизнеспособность тесно связана с феноменом резильентности – личностной устойчивости к неблагоприятным воздействиям, основанной на развитии субъектной позиции и смысложизненных ориентаций.

Формирование жизнеспособности цифрового поколения молодых людей включает в себя: готовность к своевременному и адекватному преодолению рисков личностно-средового взаимодействия во взаимопереходе характеристик реальной и виртуальной идентичности (кризис спутанной идентичности), создающих угрозу для социальной интеграции студентов в реалиях смешанной действительности; способность к критическому осмыслению происходящего, обусловленного динамикой цифровой среды; устойчивую ценностную основу, способствующую выбору конструктивных стратегий поведения и трансляции позитивного цифрового следа, обеспечивающую адаптивность и способность к самореализации в изменяющемся мире.

Для оптимального формирования жизнеспособности в процессе социализации цифрового поколения студенческой молодежи необходимо:

- использование кейс-методов, работы дискуссионных клубов, проведение тренингов командообразования, стажировок, недель просветительских мероприятий, посвященных актуальным социальным темам, которые моделируют реальные и виртуальные рискогенные ситуации и позволяют студентам находить конструктивные пути решения сложных задач функционирования в смешанной реальности: кейсы («Стратегии самообороны в интернете: как отвечать на нападки», «Социализационные траектории в современном мире», «Искусственный интеллект и манипуляция поведением»), круглые столы («Кибербуллинг и его последствия», «Риски личностно-средового взаимодействия», «Новые агенты социализации и их функционал в гибридной реальности»);

- овладение конструктивными стратегиями поведения в смешанной реальности с позиции трансляции антропологической практики «заботы о себе» с «заботой о других»: воршопы («Молодёжные парламентские инициативы», «Специализированные веб-сайты и чат-группы для поддержки людей, находящихся в трудной жизненной ситуации»), митапы инициации совместных онлайн-проектов («Big Data и персональные траектории социализации», «Востребованные социальные медиа-кампании, привлекающие внимание общественности к решению социальных проблем»);

- создание групп самопомощи и взаимопомощи, занимающихся вопросами минимизации рисков инфозависимости и подготовки к успешному социальному функционированию в сложной смешанной реальности в рамках проведения мастер-классов («Ответственное использование технологий: этика и право в цифровом пространстве», «Цифровая репутация: как не испортить свое имя в интернете»), реализация воршопов («За пределами клавиатуры: эмоции и психология онлайн-

общения», «Инструкция по выживанию в инфополе: критическое мышление в эпоху соцсетей»), практикумов («Создаем фильтр новостей: избавляемся от шума и фейков», «Стоп-информационная зависимость») с использованием виртуальных симуляторов и тренажеров, способствующих отработке стратегий поведения в различных социальных и профессиональных ситуациях, развитию умений творчески решать открытые задачи рискогенного социума.

Жизнеспособность как ведущая идея аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи выступает интегративным личностным ресурсом, обеспечивающим готовность молодежи к преодолению рисков современного социума. Формирование жизнеспособности обеспечивается системной ценностной ориентацией, развитием когнитивных и эмоционально-волевых компетенций, включением студентов в активную и осмысленную деятельность в смешанной реальности.

2. Вторая ведущая идея авторской концепции – освоение, усвоение и присвоение традиционных духовно-нравственных ценностей и их активная трансляция в поведенческих, коммуникативных моделях субъектов образования в изменяющемся социокультурном пространстве реальной жизни и виртуального мира.

Духовно-нравственные ценности представляют собой основу культурного и социального кода общества, являясь неотъемлемым элементом личностной идентичности и социальной устойчивости. В условиях смешанной реальности, где традиционные механизмы социализации ослаблены под влиянием глобализации, цифровизации и медийной среды, освоение и присвоение таких ценностей становится важнейшим условием формирования социализированного цифрового поколения студенческой молодежи. Процесс социализации предполагает не только пассивное усвоение культурных норм, но и их активное освоение, критическую рефлексию, включение в индивидуальную систему ценностных смыслов и их трансляцию в повседневном поведении и общении. При этом виртуальное пространство, с одной стороны, открывает доступ к широкому спектру культурных образцов и практик, а с другой – порождает угрозы нивелирования традиционных ценностных систем, подмены культурных смыслов, формирования асоциальных моделей поведения.

В этой связи освоение, усвоение и присвоение традиционных российских духовно-нравственных ценностей становятся фундаментом жизненной позиции и поведения цифрового поколения молодых людей в условиях рискогенного социума, выполняют функцию своеобразного фильтра и ориентира, помогающего критически осмыслить

информацию и поведенческие образцы, сохраняя культурную и национальную идентичность, формировать социально ответственные модели поведения в реальной и виртуальной среде.

Для оптимального освоения, усвоения и присвоения цифровым поколением студенческой молодежи традиционных духовно-нравственных ценностей и их трансляции в практике необходимо:

- актуализация механизмов идентификации, интериоризации и персонализации, которые обеспечивают переход внешних норм и образцов в личностно значимые установки и смыслы, которые регулируют поведение и деятельность цифрового поколения студенческой молодежи (участие студентов в федеральных программах и Всероссийских конкурсах, проектах, нацеленных на сохранение и распространение культурного наследия страны);

- проведение ценностно-ориентированных диалогов с ветеранами войн, участниками специальной военной операции, деятелями науки и культуры, определяющих передачу цифровому поколению студенческой молодежи ценностей патриотизма, гражданственности, духовности, служения на благо своей Родины как фундамента нашего Отечества и трансляции опыта, достойного подражания;

- реализация виртуальных экскурсий в музеи и города нашей страны, по российским достопримечательностям, чтение коллекций художественных произведений, просмотр кинофильмов («В бой идут одни старики», «Офицеры», «Баллада о солдате» и т.д.) и исторических хроник («Обыкновенный фашизм», авторский курс В. Мединского «Рассказы из русской истории» и др.), постановка театрализованных спектаклей («Завтра была война», «Семейные ценности» и т.п.), осуществление квестов по изучению городских объектов и посещению мест исторической памяти, которые позволяют актуализировать традиционные духовно-нравственные ценности в современной «социокультурной оболочке» смешанной реальности;

- участие студентов в социальных и культурных мероприятиях, направленных на ознакомление с фольклором и обычаями русского народа (фестиваль «Многонациональная Россия», флешмоб «День народного единства», мастер-класс «Костюмированные инсценировки национальных традиций», национальные праздники («Масленица», «Новый Год» и т.д.);

- осуществление цифрового коучинга и менторства в обсуждении моральных дилемм из реальной и виртуальной жизни, когда студентам предлагается самостоятельно принимать решения, руководствуясь нравственными ориентирами («Личная свобода и ответственность в литературных произведениях», «Справедливость и милосердие кодекса корпоративной этики

выпускника вуза», «Тест на моральный выбор», «Этические границы в киберпространстве»);

– реализация аксиологически насыщенных практик – волонтерских инициатив и благотворительных акций, исследовательских проектов, способствующих освоению и присвоению ценностей национальной культуры, истории, традиций Отечества в рамках создания ценностно-насыщенной образовательной среды, определяющей осмысление студентами актуальных жизненных проблем, осознание смыслов и целей собственной деятельности в смешанном формате в ситуации неопределенности, изменчивости, множественности выборов.

Таким образом, освоение, усвоение и присвоение традиционных духовно-нравственных ценностей, а также их активная трансляция в моделях поведения и общения являются краеугольными элементами аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи в условиях противостояния рискогенности современного социума. Описанные интерактивные методы и формы обеспечивают сохранение культурной и духовной целостности личности, формирование у студентов морально устойчивых моделей взаимодействия в реальной и виртуальной среде, развитие способности к противостоянию рискам культурной дезориентации и социальной маргинализации.

Присвоенные духовно-нравственные ценности реализуются в конкретных моделях поведения, общения и деятельности цифрового поколения студенческой молодежи и проявляются: в этике общения в социальных сетях и мессенджерах, в готовности к взаимопомощи и солидарности, в способности к конструктивному урегулированию конфликтов, в гражданской активности и участии в социальных инициативах. При этом эффективность трансляции данного вида ценностей во многом определяется согласованностью образовательного воздействия в реальной и виртуальной среде, а также личным примером педагогов, наставников, лидеров студенческого сообщества.

3. Третья ведущая идея авторской концепции – развитие мягких навыков студентов в контексте компетентности мышления, компетентности взаимодействия с окружающими людьми, компетентности управления собой.

Современные вызовы рискогенного социума и особенности смешанной реальности обусловили значительное расширение требований к личностным качествам и компетенциям студенческой молодежи. На передний план выходят так называемые «soft skills» – мягкие навыки, обеспечивающие способность к эффективному взаимодействию с окружающей средой, критическому осмыслению информации, саморегуляции и продуктивному решению проблем.

Мягкие навыки цифрового поколения студентов отражают: компетентность мышления (критическое, системное, креативное мышление, способность к анализу сложных ситуаций, принятию обоснованных решений); компетентность взаимодействия (способность к эффективной коммуникации, эмпатии, сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов); компетентность управления собой (саморегуляцию, стрессоустойчивость, целеполагание, ответственность за свои решения и действия). Развитие данных компетенций обеспечивает не только успешность студентов в образовательной и профессиональной деятельности, но и их готовность к конструктивному преодолению рисков, связанных с неопределенностью и изменчивостью современного социума.

Важно отметить, что смешанная реальность формирует особое пространство социализации, в котором цифровое поколение студенческой молодежи сталкивается с необходимостью быстро адаптироваться к меняющимся социальным и информационным условиям, защищать себя от манипулятивного воздействия медиа и киберугроз, строить продуктивные и этически выверенные отношения в мультикультурной и многоканальной среде коммуникации. В данных условиях мягкие навыки позволяют студентам критически осмыслить информацию и отделять достоверные сведения от фейков и манипуляций; выстраивать конструктивный диалог как в реальной, так и в виртуальной среде; управлять своим поведением и принимать оптимальные решения в условиях стресса, информационных перегрузок и эмоционального давления.

Для целенаправленного развития мягких навыков в социализации цифрового поколения студентов необходима реализация ряда условий. Во-первых, интеграция развития soft skills в содержание всех дисциплин, а не только в рамках специальных курсов, что позволяет сделать развитие компетенций органичной частью образовательного процесса. Во-вторых, создание образовательной среды, способствующей сотрудничеству, диалогу, обмену опытом. Важно, чтобы студенты ощущали себя активными субъектами общения и совместной деятельности. В-третьих, поддержка инициативы и самостоятельности цифрового поколения студентов, формирование у них ответственности за процесс и результаты деятельности. И, наконец, формирование культуры цифровой этики, в том числе этики коммуникации в социальных сетях, культуре ведения диалога, разрешения конфликтов в цифровой среде.

Следует подчеркнуть, что развитие мягких навыков требует целенаправленной педагогической работы с опорой на современные методы и технологии социализации цифрового поколения студенческой молодежи:

– проблемно-ориентированные методы (деловые игры с применением VR/AR на формирование умений видеть проблему в сложной ситуации, анализировать, вырабатывать и обосновывать решения; аукционы практики безопасного и ответственного использования цифровых технологий, развития критического и системного мышления, способности к анализу рисков и выработке стратегий их преодоления, отличию достоверных источников от дезинформации, ответственности за свое поведение в сети (цифровая гигиена);

– активные методы на развитие навыков самоорганизации, способствующих саморегуляции в сложных условиях (хакатоны «Парламент», «Робинзон Крузо», «Симулятор судебного заседания: цифровая безопасность»), овладение навыками тайм-менеджмента, необходимыми для эффективного взаимодействия в смешанной реальности (техники управления стрессом, «Stop, Breathe, Think», методы самоуправления, SMART-методика постановки целей, «Нетворкинг» и создание круга поддержки);

– методы командной работы, которые способствуют развитию коммуникативных и организационных компетенций цифрового поколения студенческой молодежи: воркшопы («Социальные стартапы и акселераторы», «Team-Based Learning» (работа в малых группах для создания единого проекта)), творческие мастерские по созданию контента (визуализация, редактирование видео) с использованием онлайн-платформ для совместной работы (создание студентами цифрового эссе, компьютерного рассказа, интервью с использованием как классических текстов, так и современных мультимедийных график, аудио-, видео и веб-дизайна), командные соревнования и челленджи;

– методы активного культурного самовыражения студентов, развивающие навыки публичных выступлений и налаживания социальных контактов, ведения переговоров, проведения презентаций через студенческие средства массовой информации, блоггинг, цифровое искусство, креативные конкурсы и флешмобы в Интернете;

– рефлексивные практики (ведение рефлексивных дневников, участие в тренингах по развитию панорамного критического мышления и эмоционального интеллекта, социальной ответственности в смешанной реальности, способности к предвидению и целеполаганию).

Развитие мягких навыков является необходимым фактором успешности социализации цифрового поколения в современном мире, поскольку наличие достаточного уровня мягких навыков определяет способность студентов к конструктивному преодолению рисков и неопределенности; их готовность к эффективному взаимодействию в реальной и виртуальной среде; умение управлять собой в условиях стресса,

многозадачности и информационной перегрузки. Таким образом, мягкие навыки обеспечивают целостность и устойчивость личности студента, делают его полноценным и успешным субъектом социализации в смешанной реальности.

Выводы и рекомендации. Современный рискогенный социум с его многомерными вызовами – от глобализации и цифровизации до неопределенности социальных отношений и усиления культурных разрывов – формирует совершенно новые требования к процессу социализации студентов. Ведущие идеи аксиологической концепции социализации цифрового поколения студенческой молодежи, представленные в данном исследовании, нацелены на выработку ценностных, личностных и деятельностных основ жизнедеятельности, способных обеспечить устойчивость, субъектность и адаптивность молодых людей в условиях смешанной реальности.

Выявленные ведущие идеи авторской концепции социализации существенно обогащают теоретико-методологический арсенал общей и социальной педагогики, теории воспитания и образовательной практики. Каждая из ведущих идей раскрывает стратегические направления педагогической поддержки студентов и имеет прикладное значение для разработки воспитательных моделей и технологий, способствующих конструктивному преодолению рисков современного социума.

1. *Формирование жизнеспособности студентов* выступает базовым направлением аксиологической концепции, предполагающим развитие готовности цифрового поколения студенческой молодежи к преодолению рисков, связанных с неопределенностью, информационными перегрузками, культурной фрагментацией. Жизнеспособность проявляется как интегративное качество молодых людей, обеспечивающее адаптивность, субъектность и способность к целеполаганию в сложной реальности.

2. *Освоение, усвоение и присвоение традиционных духовно-нравственных ценностей*, их активная трансляция в моделях поведения и общения позволяют сохранить культурную идентичность поколений, обеспечить преемственность духовных основ общества и устойчивость моральных ориентиров цифрового поколения студентов. Этот процесс способствует формированию способности к критическому выбору и этически обоснованному поведению как в реальном, так и в виртуальном пространствах.

3. *Развитие мягких навыков в аспектах компетентности мышления, взаимодействия и управления собой* становится необходимым базисом формирования социализированных и успешных студентов, готовых конструктивно действовать в условиях рискогенности социума. Мягкие навыки обеспечивают способность к

критическому осмыслению реальности, продуктивной коммуникации, саморегуляции и преодолению стрессовых ситуаций.

Данные ведущие идеи реализуются согласно выделенным в исследовании «этапам социализации цифрового поколения студенческой молодежи в архитектонике высшего образования:

– инфоадаптация — приспособление молодых людей к изменяющимся условиям образовательного и социального бытия, нормам, ценностям, установкам, требованиям и законам окружающего постиндустриального социума, к нарастающему функционированию информационных потоков, освоению и использованию современных информационно-коммуникационных технологий в разных областях социальной практики;

– инфоинтеграция — включенность цифрового поколения студенческой молодежи в социум и окружающее информационное пространство, осознанность обновленной функционально-ролевой интерпретации социального статуса при онлайн- и офлайн-коммуникации, критическая осмысленность овладения информацией, развитие ответственного

отношения к информационному взаимодействию построения «диалога активностей» в электронной информационно-образовательной среде вуза;

– инфоактивность — сознательный выбор обучающимися видов и форм безопасно-нормативной и субъектно-развивающей информационной и личностно-средовой деятельности, самостоятельные интеракции студентов в социальном и информационном пространстве, способность к продуцированию идей в инфомире и социальном пространстве, «маневренность» инновационных поведенческих моделей без вреда для своего психического и физического здоровья» [12, С. 197–198].

Полученные в ходе исследования результаты расширяют теоретические представления об аксиологических основах социализации цифрового поколения; уточняют содержание понятий «жизнеспособность», «ценностная социализация», «мягкие навыки» в педагогическом контексте; могут служить основой для проектирования образовательных программ, направленных на развитие жизнеспособной, морально устойчивой, социально ответственной личности студента в условиях смешанной реальности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Болбаков, Р.Г. Смешанная реальность как образовательный ресурс / Р.Г. Болбаков, В. А. Мордвинов, А.В. Силицын. – Текст : непосредственный // Образовательные ресурсы и технологии. – 2020. – № 4 (33). – С. 7–16.
2. Бабочкин, П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе / П.И. Бабочкин. – Москва, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.
3. Бауман, З. Жидкая современность / З. Бауман. – Москва : Академический проект, 2008. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Богданова, В.О. Ценностные ориентиры и жизненные смыслы представителей цифрового поколения на примере студентов педагогического вуза : социально-аксиологический аспект исследования / В.О. Богданова. – Текст : непосредственный // Социум и власть. – 2023. – № 1 (95). – С. 39–50.
5. Веселова, В.С. Ценности современного общества и образования / В.С. Веселова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2010. – № 2 (5). – С. 64–73.
6. Галактионова, Н.А. Социализация в контексте виртуализации современного мира: принципы и механизмы личностного преобразования молодежи / Н.А. Галактионова, Т.В. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2017. – №. 4 – С. 63–69.
7. Иванова, Н.А. Духовно-нравственные ценности студенческой молодежи в современном российском обществе / Н.А. Иванова. – Текст : непосредственный // Государственное управление. Электронный вестник. – 2017. – № 60. – С. 312–332.
8. Кропачев, Н.М. Традиционные духовно-нравственные ценности в контексте цифровой трансформации общества: теоретико-правовые аспекты / Н.М. Кропачев, В.В. Архипов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Право. – 2023. – Т. 14, № 2. – С. 294–306.
9. Лучинкина, А.И. Особенности интернет-социализации на основном этапе: интернет-дикари и хакеры / А.И. Лучинкина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия : Педагогика. Психология. – 2018. – № 3. – С. 40–45.
10. Мальчукова, Н.Н. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания современного молодого поколения / Н.Н. Мальчукова, С.В. Куликова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 5 (96). – С. 27–30.
11. Махнач, А.В. Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности / А.В. Махнач, А.И. Лактионова, Ю.В. Постылякова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, №. 5. – С. 90–121.
12. Пак, Л.Г. Социализация цифрового поколения студенческой молодежи в архитектонике высшего образования: теоретический и прикладной аспект / Л.Г. Пак. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2021. – № 1 (37). – С. 190–204.
13. Тарханова, И.Ю. Социализация молодежи средствами интернет-коммуникаций / И.Ю. Тарханова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 169–171.

14. Федотова, Н.Н. Мультикультурализм и политика развития / Н.Н. Федотова. – Текст : непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Т. 9, № 3. – С. 75–92.
15. Шамис, Е.М. Теория поколений: необыкновенный Икс / Е.Н. Шамис, Е.Н. Никонов. – Москва : Синергия, 2016. – 138 с. – Текст : непосредственный.
16. Castells, M. The Rise of the Network Society. 2nd ed. / M. Castells. – Wiley-Blackwell, 2010. – 584 p. – Text : direct.
17. Prensky, M. H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education* [Electronic resource] / M.H. Prensky. – 2009. – Vol. 3, No. 1. – URL: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> (accessed: 12.09.2025). – Text : electronic.

REFERENCES

1. Bolbakov, R.G., Mordvinov, V.A. and Sinitsyn, A.V. (2020), 'Mixed Reality as an Educational Resource', *Educational Resources and Technologies*, no. 4 (33), pp. 7–16. (in Russian)
2. Babochkin, P.I. (2020), *The Formation of Viable Youth in a Dynamically Changing Society*, Moscow, 175 p. (in Russian)
3. Bauman, Z. (2008), *Liquid Modernity*, Moscow: Academic Project, 240 p. (in Russian)
4. Bogdanova, V.O. (2023), 'Value orientations and life meanings of representatives of the digital generation on the example of students of a pedagogical university: socio-axiological aspect of the study', *Society and Power*, no. 1 (95), pp. 39–50. (in Russian)
5. Veselova, V.S. (2010), 'Values of modern society and education', *Values and meanings*, no. 2 (5), pp. 64–73. (in Russian)
6. Galaktionova, N.A. and Kuzmina, T.V. (2017), 'Socialization in the context of virtualization of the modern world: principles and mechanisms of personal transformation of youth', *Pedagogy and education*, no. 4, pp. 63–69. (in Russian)
7. Ivanova, N.A. (2017), 'Spiritual and moral values of student youth in modern Russian society', *Public administration. Electronic bulletin*, no. 60, pp. 312–332. (in Russian)
8. Kropachev, N.M. and Arkhipov, V.V. (2023), 'Traditional spiritual and moral values in the context of digital transformation of society: Theoretical and legal aspects', *Bulletin of St. Petersburg University. Law*, vol. 14, no. 2, pp. 294–306. (in Russian)
9. Luchinkina, A.I. (2018), 'Features of Internet socialization at the main stage: Internet savages and hackers', *Scientific notes of the Crimean Engineering Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology*, no. 3, pp. 40–45. (in Russian)
10. Malchukova, N.N. and Kulikova, S.V. (2022), 'Spiritual and moral values as the basis of education of the modern young generation', *The world of science, culture, and education*, no. 5 (96), pp. 27–30. (in Russian)
11. Makhnach, A.V., Laktionova, A.I. and Postilyakova, Y.V. (2022), 'The viability of Russian student youth in conditions of uncertainty', *Education and Science*, vol. 24, no. 5, pp. 90–121. (in Russian)
12. Pak, L.G. (2021), 'Socialization of the Digital Generation of Students in the Architecture of Higher Education: Theoretical and Applied Aspects', *Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University*, no. 1(37), pp. 190–204. (in Russian)
13. Tarkhanova, I.Y. (2017), 'Socialization of youth by means of Internet communications', *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 23, no. 4, pp. 169–171. (in Russian)
14. Fedotova, N.N. (2006), 'Multiculturalism and development policy', *Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 9, no. 3, pp. 75–92. (in Russian)
15. Shamis, E.M. (2016), *Theory of generations: extraordinary X*, Moscow: Synergy, 138 p. (in Russian)
16. Castells, M. (2010), *The Rise of the Network Society*, 2nd ed. Wiley-Blackwell, 584 p.
17. Prensky, M.H. (2009), 'Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom', *Innovate: Journal of Online Education* [online], vol. 3, no. 1, available at: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1> [Accessed 12.09.2025].

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.Г. Пак, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и менеджмента, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия, e-mail: lyubov-pak@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7321-506X.

И. П. Шишкова, ассистент кафедры педагогики и развития образования, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия, e-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru, ORCID: 0009-0003-0744-2776.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.G. Pak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Sociology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: lyubov-pak@mail.ru, ORCID - 0000-0001-7321-506X.

I. P. Shishkovskaya, Instructor, Department of Pedagogy and Educational Development, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, e-mail: i.shishkovskaya@yandex.ru, ORCID - 0009-0003-0744-2776.

**Кристина Дмитриевна Панова,
Ольга Владимировна Шунякова**
г. Екатеринбург

Язык как универсальный метод обучения научной коммуникации (на примере текстов профессиональной тематики)

В настоящей статье рассматривается язык как универсальный метод обучения научной коммуникации. Исследование нацелено на описание языка как универсального метода обучения научной коммуникации на примере текстов институционального дискурса профессиональной направленности (техническая и юридическая), разработку и применение языкового алгоритма работы с текстами. Результативность языка как универсального метода подтверждается в его апробации. Язык как методологическая оболочка позволяет моделировать условия научно-профессиональной среды и может использовать алгоритм работы, позволяющие снять языковые сложности в работе обучающихся по интеграции собственного вклада в систему научных знаний. Он включает смысловой и языковой анализ первичного текста, выделение первичных и второстепенных концептов и нормативных основ, структурирование мысли, формулировку дефинитивных основ текста, создание вторичного текста с привлечением дополнительных знаний по теме с выходом на написание научной статьи. Применение данного метода обучения создает условия продуктивной аналитической деятельности, коммуникации.

Ключевые слова: язык как метод, обучение, научная коммуникация, профессиональные тексты

**Christina Dmitrievna Panova,
Olga Vladimirovna Shunyakova**
Yekaterinburg

Language as a Universal Method of Teaching Scientific Communication (Exemplified with Professional Texts)

The present article considers language as a universal method of teaching scientific communication. The research is aimed at description of the language as a universal method of teaching scientific communication exemplified with the institutional discourse professional texts (technical and legal), the development and application of a language algorithm for working therewith. The effectiveness of language as a universal method is confirmed during the approbation process. Language as a methodological shell allows to model the conditions of a scientific and professional environment and can include an algorithm that allows to remove linguistic difficulties in the work of students/cadets to integrate their own contribution to the system of scientific knowledge. It includes semantic and linguistic analysis of the primary text, identification of primary and secondary concepts and normative foundations, structuring of thought, formulation of definitive foundations of the text, creation of a secondary text with the involvement of additional knowledge on the topic and access to writing a scientific article. So, the use of language as a method creates productive analytical activity and communication conditions.

Keywords: language as a method, teaching, scientific communication, professional texts

Введение. Актуальность исследуемой темы связана с лингводидактическим вопросом о языке как универсальном методе обучения научной коммуникации, представляющем собой системное образование и включающем общие признаки метода как педагогического понятия и языка как средства коммуникативного процесса. Понимание языка в формате методологической оболочки позволяет моделировать естественные условия, приближенные к научной (профессиональной) среде. Язык как универсальный метод обучения научной коммуникации посредством обращения к усвоенной информации из текстов профессионального характера включает в себя конкретный алгоритм работы, позволяющий обучать научной коммуникации посредством понимания прагматической цели и функционального применения языковых единиц. **Проблема исследования** сопряжена с необходимостью определения языка как универсального метода обучения научной коммуникации, его возможностей и педагогического результата его применения.

Цель работы заключается в описании языка как универсального метода обучения научной коммуникации на примере текстов профессиональной направленности: технического и юридического, в разработке, обосновании и применении языка в процессе моделирования коммуникативных условий, совершенствующих коммуникативные навыки создания научного текста. Результативность языка как метода обучения основывается на опытно-поисковой работе с обучающимися. Апробация была проведена в форме создания и использования учебных пособий с алгоритмами языковой работы на дисциплинах языкового цикла (см. сноски далее). Материалы были апробированы на обучающихся Уральского государственного горного университета и Уральского юридического института МВД России г. Екатеринбурга. **К задачам** относим изучение хронологической последовательности теории и методики преподавания языков, их анализ, описание языка как универсального метода обучения научной коммуникации с алгоритмом его применения.

Гипотеза исследования: обучение студентов/курсантов работе с научным текстом по специальности эффективно в рамках продуктивной коммуникации на основе языка как универсального метода в процессе обучения научной коммуникации позволяет приблизить обучающихся к формам профессиональной деятельности посредством создания условий аналитической деятельности с научным текстом.

Методы включают в себя изучение теоретического материала: методической и педагогической литературы *на начальном этапе*. Работа с источниками разделена на три этапа: 1. Отбор и изучение источников. 2. Анализ и интерпретация исследований. 3. Систематизация отобранного материала. *На этапе обработки и систематизации знаний* мы обращались к гипотетико-дедуктивному методу (при постановке гипотезы), к индукции, дедукции, анализу, синтезу полученных знаний. *На завершающем этапе* нами был использован системный подход.

Научная новизна заключается в представлении языка как универсального метода обучения научной коммуникации, входящего в алгоритм работы по восприятию, интерпретации и порождению научного текста как основы коммуникации, что позволяет продемонстрировать обучающимся функционально-прагматические возможности лексических и синтаксических средств научного текста и условий его создания.

Практические результаты позволяют дополнить арсенал методов обучения в работе с текстами профессионального характера, относящимися к институциональному дискурсу (нами были рассмотрены горное дело и юриспруденция как подвиды дискурса). Включение в образовательный процесс данного метода и обозначение его универсальности дают возможность расширить границы представления о научной стилистике, точнее осмыслить аксиологичность, методологию и онтологию научного явления, смоделированные условия позволяют формировать коммуникативный навык для реализации его в профессии.

Теоретическую основу составили исследования о методе в философии языка как системе научного знания (М.М. Бахтин, М. Бубер, Г.Г. Гадамер, Г. Рикерт, П. Рикёр), о коммуникативных возможностях языка (В.В. Виноградов, М.Н. Вятюнцев, Ю.Н. Караулов, Ю.М. Лотман, М.Ю. Олешков), о методе как педагогическом способе решения педагогических задач (Ю.К. Бабанский, А.В. Брушлинский, И.Я. Лернер, В. Оконь, **М.И. Махмутов**, В.А. Сластёнин), о языке как методе (К. Гудман, Й. Гудман, Л. Дейз, Дж. Ньюмен, С. Крашен, С. Эдельски), о словесных методах (В.В. Бабайцева, Т.А. Ладыженская, В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов), о научной коммуникации (О.С. Иссерс, Н.В. Данилевская, М.Н. Кожина, М.П. Котюрова, Е.В. Ключев,

Н.Б. Руженцева, В.Е. Чернявская, Г.П. Щедровицкий), о профессиональном тексте (Е.А. Баженова, Н.В. Данилевская, М.Н. Кожина, М.П. Котюрова, М.Ю. Олешков, М.П. Сенкевич, Л.В. Славгородская, Е.С. Троянская, В.Е. Чернявская), о коммуникативно-прагматическом подходе (Е.С. Антонова, Л.Г. Бабенко, В.В. Бабайцева, Т.А. Ладыженская, Н.И. Формановская).

Исследовательская часть. Язык как метод обучения мало исследован отечественными учеными, более представлен в работах американских методистов (К. Гудмана, Й. Гудмана, Л. Дейз, Дж. Ньюмена, С. Крашен, С. Эдельски), а также В. Гумбольдта. Термин появился в Новой Зеландии в середине 1930-х гг. в методике обучения чтению. А.М. Тевелевич [10, 181–183] отмечает, что в США в 1960-е гг. школа Фрэнсиса Паркера отождествляли его с методом обучения родному языку. **Язык как метод обучения** включает осмысление профессионального текста через логику процессов восприятия, интерпретации и порождения, согласно Л.В. Великолуг [3, С. 9-14]. Он основывается на алгоритмических шагах, способствующих профессиональной коммуникации, где язык рассматривается как конкретная модель, элементами которой являются специальные языковые единицы, используемые при обучении научной коммуникации: от лексического до синтаксического уровня.

Научная коммуникация – это процесс, в котором используются специальные лексические единицы и синтаксические конструкции в рамках активной речевой деятельности, участвующие в моделировании профессиональных условий взаимодействия. Основой моделируемых профессиональных условий становится профессиональный текст, под которым мы подразумеваем следующее: **текст профессиональной направленности** – конкретная языковая конструкция, организованная с помощью общенаучных, отраслевых и узкоспециальных лексических единиц, и особых синтаксических конструкций, которые реализуются в определённых экстралингвистических условиях.

Метод, по Э.Б. Коцарь, В.Е. Марусановой [4] – это система действий преподавателя и обучающихся, обеспечивающая усвоение содержания образования через определённые способы передачи и получения знаний. По А.С. Будниковой [1, С. 202-205], [2, С. 177-180] методы обучения представляют собой совокупность способов и средств деятельности преподавателя и обучающихся как двух сторон учебного процесса. Они направлены на достижение целей обучения и делятся на две группы: 1) методы преподавания (объяснение, демонстрация, коррекция, контроль и оценивания); 2) методы обучения (практика, самоконтроль,

ознакомление, переосмысление). Выделим критерии отбора методов обучения: а) *по источнику знаний и формированию умений и навыков* (беседа на профессиональные темы, языковой (собственно-языковой в инструментальном смысле данного понятия, лексико-семантический, терминологический, логический, стилистический) анализ научного текста и его уровней, изучение дополнительного материала, изучение материала специального характера и нормирующих документов профессиональной сферы); б) *по заинтересованности обучаемых в учебном процессе, уровню самостоятельности в процессе обучения* (активные и пассивные); в) *по виду работы* (устные и письменные, аудиторные и внеаудиторные, самостоятельные, групповые и коллективные). Эффективность языкового метода обучения профессиональной тематике индивидуальна и варьируется от человека к человеку, от типа деятельности к типу деятельности.

Язык – это иерархическая система, её уровни подчинены друг другу. По М.П. Котуровой [5], **язык как метод обучения** – это активное использование языка как средства общения при решении смоделированных в рамках занятий учебных задач, связанных с освоением научного материала профессионального текста институционального дискурса посредством коммуникативно-речевого осмысления, целенаправленное использование языковых единиц и их дифференцированный отбор в профессиональном назначении, интегрированное в основы научно-профессиональной коммуникации.

Понимание языка как универсального метода обучения опирается на коммуникативность (моделирование условий учебного занятия, приближенных к реальным профессиональным условиям), дифференцированность (опора на термины и дефиниции и их использование в коммуникативных условиях научной направленности), продуктивность (написание научной статьи профессиональной направленности). Язык как универсальный метод обучения опирается на свою функциональность, которые представляется в процессе обучения в виде речевых конструкций-клише и включает терминологические единицы (общенаучные, отраслевые и узкоспециальные), на последовательность действий при анализе языковых и смысловых структур научного текста. А.М. Тевелевич [10, С. 181-183], Б. Берельсон [14], К. Гудман [16, С. 207-221], И. Гудман, Л. Дейз, Дж. Ньюмен, С. Крашен, А.Н. Кимберли [17], С. Эдельски [15] отмечают, что язык как метод обучения основан на мотивации к получению функционального опыта.

Лингвистический аспект концепции «язык как метод обучения» означал овладение языком профессиональной сферы, в том числе и

иностранном, в целостном его проявлении, начиная от отдельных элементов языковой системы (фонемы, семы, морфемы) и аспектов языка (все виды речевой деятельности, осуществляемые посредством языка – говорение, чтение, аудирование, письмо), заканчивая обучением языку как системе средств представления профессионально-научных смыслов.

Обучение должно идти по принципу индукции на аутентичном материале. Выделяем признаки языка как метода обучения: 1. Иерархическая структура как подчинение языковых уровней/совокупность установок, приёмов, операций). 2. Функциональность, прагматичность языка в системе профессионально-научной коммуникации. 3. Организационность, дифференциация, интеграция языковых системных единиц как средств репрезентации терминосистем институционального дискурса (в т. ч. технического или юридического характера) в профессиональных текстах.

Представим алгоритм, используемый в работе с профессиональным текстом с экстралингвистическими элементами (мотивационный, когнитивный, поведенческий). **Разработанный нами алгоритм создания научного текста** снимает языковые сложности в работе обучающихся по интеграции собственного вклада в систему научных знаний и подразумевает следующие шаги-операции:

1. *Работа над осмыслением первичного текста* включает анализ его структуры, выделение слов, указывающих на логику и связь между фразами и абзацами. Такая деятельность строится на работе над материалом нескольких научных текстов, объединённых одной мыслью.

2. *Выделение языковых конструкций-клише* для выстраивания логики и смысла при описании научной идеи.

3. *Описание идей в первичных и реализацию их во вторичных* текстах для выявления у них отличий в представлении объёмов явлений институциональной действительности.

4. *Представление основной мысли* через использование необходимых языковых конструкций-клише.

5. *Формулирование* на основе изученных языковых конструкций-клише и ментальных конструкторов *дефинитивных основ текста*, установление взаимозависимости и иерархии понятий.

6. *Поиск и дополнение информации по проблеме* в других источниках, сравнение, формулирование мнения по прочитанному.

7. *Постановка научной проблемы* и ее неисследованных позиций.

8. *Оформление частей научной статьи в единой логической структуре.*

9. *Создание научной статьи* с использованием изученных структурных моделей и языковых средств научного взаимодействия,

отображающих коммуникативные задачи. При осмыслении научных фактов на иностранном языке необходимо обращаться к позиции зарубежных коллег.

Обозначим логику действий при написании научного текста: 1) ознакомительное (просмотровое, поисковое) чтение научной статьи по алгоритму, выделение композиционных структур; 2) изучающее чтение статьи по алгоритму, определяющему языковые единицы и структуры, необходимые при создании собственного текста. Логика последовательности действий отражает моделирование в учебных условиях по поиску фактов, связанных с проблемой исследования, отражающих критическое осмысление отобранного материала, рефлексивный анализ и сопоставление (доказательное представление исследуемого научного вопроса), изучение опыта (идеала, образца), продуцирование содержания, аккумуляция информации, коннотирование содержания, репрезентация материала через систему собственного научно-профессионального видения: 1. Прочитайте текст. 2. Назовите микротемы в тексте. 3. Выделите тематические цепочки. 4. Найдите узкоспециальные термины, определите их значение. 5. Постройте с узкоспециальными терминами тематические схемы и модели, отражающие содержание прочитанного текста.

Представим алгоритм создания научного текста. 1. Определение темы текста (название). 1. *Definition of the text title.* 2. Формулирование цели, проблемы, объекта предмета исследования. 2. *Formulation of the purpose, problem, object and subject of research.* 3. Формулирование тезиса и аргументов. 3. *Formulation of thesis and arguments.* 4. Определение теоретической основы исследования (подходов, теорий, концепций). 4. *Definition of the theoretical basis of the research (approaches, theories, concepts).* 5. Представление эмпирической части исследования. 5. *Presentation of the empirical part of the study.* 6. Представление (приведение аргументов и доказательств). 6. *Presentation (presentation of arguments and proofs).* 7. Осмысление актуальности, новизны, практической значимости исследования. 8. *Understanding the relevance, novelty, and practical significance of the research.* 9. Написание итогов. 10. *Formulation of conclusions.* 11. Выделение ключевых слов, создание аннотации. 12. *Highlighting keywords, writing text summary.* 13. Составление библиографии (списка литературы). 14. *Compilation of a bibliography (list of references).* 15. Собственно создание текста. 15. *The actual creation of the text.*

При написании научной статьи необходимо сформулировать коммуникативную стратегию (по Е.В. Ключеву, Г.П. Щедровицкому, О.С. Иссерс) – концепцию, воздействующую на адресата научного текста через языковые единицы,

включающие презентацию содержательных и смысловых характеристик и их выражения, направленного на уточнение научной проблемой, понимание методологических подходов замысла автора (по Н.Б. Руженцевой); создание текста статьи, которая отражает актуальность, проблему, цель, новизну, практическую значимость и теоретическую основу исследования и связанного с его онтологической, аксиологической и методологической основой.

Язык как универсальный метод лежит в основе моделирования научного взаимодействия, является средством познания, осмысления, создания собственного текста. При помощи языковых средств можно создать реальные профессиональные условия, спрогнозировать поведенческие реакции. Язык как метод позволяет точнее и объёмнее рассматривать феноменальные возможности научной речи (текста) как основы профессиональной научной коммуникации, прогнозировать возможные условия профессионального взаимодействия.

Вслед за М.Ю. Олешковым [7], М.Л. Кусовой, [6, С. 132-139], [13, С. 867-874] обозначим важность моделирования в учебных условиях научного взаимодействия как коммуникативного процесса при обучении студентов научному тексту, включающему интеграцию научной структуры языка и структуры научного дискурса собственно в научном тексте, который содержит в себе личностные тактики и стратегии, анализируемые в институциональном (научном) взаимодействии. Моделирование научного взаимодействия в институциональном аспекте может обеспечить эффективность в процессе освоения субъектами научного знания, стать основой эффективного взаимодействия в рамках научной коммуникации между исследователями при создании ими вторичных текстов, отображающих аспекты лингвопрагматики, когнитологии, теории речевых актов при следующих условиях: 1) определение границ научного взаимодействия как коммуникативного институционального процесса; 2) выявление критериев и отраслевых аспектов научного взаимодействия; 3) реализация в научном взаимодействии собственной позиции по исследуемому вопросу. В связи с этим обозначим коммуникативные аспекты моделирования научного взаимодействия (по В.И. Карасику): 1) определение проблемы исследования и выделение предмета изучения; 2) анализ появления научной проблемы; 3) формулировка гипотезы и цели исследования; 4) обоснование выбора методов и материала исследования; 5) построение теоретического базиса предмета изучения; 6) изложение результатов наблюдений и эксперимента; 7) уточнение и обсуждение результатов исследования; 8) экспертная оценка проведенного исследования; 9) определение области практического применения полученных

результатов; 10) изложение полученных результатов.

Моделирование научного взаимодействия как коммуникативного процесса дает возможность погрузиться в условия научной дискуссии и анализа через факторы научности, аспекты смысловых структурных элементов и оценочных возможностей научного текста. Считаем его эффективной и необходимой деятельностью, т. к. в нём сочетается повторяемость и осознанная активность работы над теоретическими (содержательными) основами текста и над функционально-прагматическими (коммуникативными) умениями, необходимыми в институциональном (научном) дискурсе.

Язык как универсальный метод обучения научной коммуникации, по С. Крашен [18, С. 32-42], опирается на языковые и субъектные особенности научного текста, определяемые языковой личностью, ценностными категориями, представленными в тексте и языковыми средствами, репрезентирующими научные явления и их ценностно-смысловое содержание. Через аналитическое осмысление языковых единиц в тексте исследователь интегрирует научный опыт и современное научное пространство, расширяя его границы, наделяя научное знание ценностно-смысловыми категориями, которые обогащают имеющиеся научные явления. В научном тексте интегрируются связи с другими научными текстами, который становится категорией коллективного сотворчества поколений в разные исторические эпохи, основанный на научных традициях, создающих базис для его осмысления и расширения смыслового объёма.

Научный текст, по Л.В. Славгородской [9], В.Е. Чернявской [11], с позиции смысловой завершенности всегда открыт, перспективен. *Институциональность* текста, как отмечает Т.П. Попова [8, С. 295-300], – свойство текста принадлежать к отрасли как совокупности знаний. Она отражает статусность в зависимости от отрасли и может соотноситься со стилями речи. Можно говорить о профессиональном или научном институциональном юридическом (полицейском) или техническом (горное дело) дискурсе.

Перечислим педагогические условия работы с институциональным научным текстом: обеспечение мотивационной активности, системный подбор текстов, организация образовательного процесса, использование диалогической формы работы в аудитории, специальная работа с терминологическими единицами. Этапы работы с научным текстом: 1. *Общая характеристика научной коммуникации.* 2. *Научный стиль – основа академической коммуникации.* 3. *Языковые единицы научной коммуникации.* 4. *Эпистемическая ситуация и её компоненты в тексте.* 5. *Средства выражения авторской позиции в научном тексте.* 6. *Аннотация.* 7. *Рецензия.* 8. *Научная статья.*

9. *Публичное выступление и защитное слово.* 10. *Этические нормы в академической коммуникации.*

Примерные научно-коммуникативные задачи для написания статьи [4]. **I. Первичное ознакомление с текстом** – выявление и осмысление основного коммуникативного центра научной публикации. **II. Углубленное изучение** – анализ и интерпретация данных, полученных в ходе эксперимента. Примерные коммуникативные задачи на английском языке в работе с научной тематикой представлены в соответствующих авторских пособиях [13]. Approximate scientific and communicative tasks for writing an article. I. Initial familiarization with the text is to identify and comprehend the main communicative center of a scientific publication. II. In-depth study is the analysis and interpretation of the data obtained during the experiment.

Формы контроля: 1. Текущий контроль: устный опрос, письменные задания, тестовые задания, самостоятельная работа, корректирование. 2. Промежуточный контроль: промежуточные выводы по собственной научной статье. 3. Итоговый контроль: зачёт, написание собственной научной статьи.

Заключение. Подводя итог, отметим, что применение языка как метода обучения научной коммуникации, создает условия продуктивной аналитической деятельности с научным текстом, продуктивной коммуникации. На примере профессиональных текстов, данный метод формирует следующие умения:

1. *Чтение текста.* Умения, формируемые на данном этапе: - определить связь содержания научной статьи с известными научными школами и открытиями; - выявить научное ядро текста; - выявить языковые средства, определяющие принадлежность текста определенной научной области (общенаучная, отраслевая и узкоспециальная лексика); - выявить основную идею научного текста и средства, которые его представляют; - показать ценность содержания научного текста; - выявить языковые средства, определяющие его ценность.

2. *Анализ реализации текстовых категорий в научном тексте.* Умения, формируемые на данном этапе: - определить тезис и аргументы в структуре научного текста; - выделить языковые средства аргументации в теоретической части исследования; - определить языковые средства аргументации в эмпирической части исследования; - показать целостность научного текста; - определить связь языковых средств, представляющих тему текста, объект и предмет исследования; - определить связь ключевых слов и терминосистемы текста; - выявить признаки диалогичности научного текста и средства ее репрезентации.

3. *Анализ ценностно-смыслового содержания текста.* Умения, формируемые на данном этапе: - определить авторскую позицию в представлении научного факта и средства ее

репрезентации в теоретической части исследования. Следующим шагом в применении языка как метода обучения научной коммуникации становится собственно создание научного текста. Алгоритм работы может быть на перспективу

доработан в зависимости от направленности дисциплины языкового цикла и содержательного аспекта курса, стиливых или содержательно-тематических особенностей изучаемого институционального дискурса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Будникова, А. С. Методы в преподавании иностранных языков / А. С. Будникова. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета: Педагогические науки. – 2022. – № 1 (61). – С. 202–205. – URL: cyberleninka.ru/article/n/metody-v-prepodavanii-... (дата обращения: 10.10.2025).
2. Будникова, А. С. Реализация и применение аспектов методики обучения иностранному языку по индивидуальной образовательной траектории / А. С. Будникова. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 4(52). – С. 177–180. – URL: cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-i-... (дата обращения: 10.10.2025).
3. Великолуг, Л. В. Обучение стилистическому анализу иноязычного текста в жанре академического аналитического эссе / Л. В. Великолуг. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – Вып. 2. (847). – С. 9–14.
4. Коцарь, Э. Б. Пособие по обучению чтению и развитию навыков профессиональной речи для аспирантов / Э. Б. Коцарь, В. Е. Марусанова. – Москва : Русский язык, 1986. – 120 с. – Текст : непосредственный.
5. Котюрова, М. П. Об экстралингвистических основаниях смысловой структуры научного текста (функционально-стилистический аспект). / М. П. Котюрова. – Красноярск : Изд-во Красноярск. ун-та, 1988. – 170 с. – Текст : непосредственный.
6. Кусова, М. Л. Научный текст как лингвокультурологический феномен / М. Л. Кусова, К. Д. Табатчикова. – Текст : непосредственный // Вестник филологических наук. – 2023. – Т. 3, № 9. – С. 132–139.
7. Олешков, М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография / М. Ю. Олешков ; Нижнетагильская гос. соц.-пед. акад. [и др.]. – Нижний Тагил, 2006. – 336 с. – Текст : непосредственный.
8. Попова, Т. П. Характеристика институционального дискурса / Т. П. Попова – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 6, ч. 2. – С. 295–300.
9. Славгородская, Л. В. Научный диалог: Лингвистические проблемы. / Л. В. Славгородская. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1986. – 168 с. – Текст : непосредственный.
10. Тевелевич, А. М. Концепция «Язык как целое» в методике обучения иностранным языкам и её сопоставление с коммуникативным методом / А. М. Тевелевич. – Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. – 2015. – № 1. – С. 181–183.
11. Чернявская, В. Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное: лингвистический и социокультурный анализ / В. Е. Чернявская. – Москва : URSS: [Либроком, 2011]. – 238 с. – Текст : непосредственный.
12. Шунякава, О. В. Аналитическая работа с профессиональным текстом / О. В. Шунякава. – Екатеринбург : Уральский юридический институт МВД России, 2025. – 134 с. – Текст : непосредственный.
13. Шунякава, О. В. Роль референциально-интертекстуальной модели анализа англоязычных научных текстов полицейского дискурса в процессе академического чтения / О.В. Шунякава. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского Университета: Серия История и Филология. – 2025. – Т. 35, Вып. 4. – С. 867–874.
14. Berelson, B. Content Analyses in Communication Research. / B. Berelson. – Glencoe, 1952. – Text : direct.
15. Edelsky, C. Whole Language: What's the Difference? / C. Edelsky. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1991. – 117 p. – Text : direct.
16. Goodman, K. Whole Language Research: Foundations and Development / K. Goodman. – Text : direct // The Elementary School Journal. – 1989. – No. 90. – pp. 207–221.
17. Kimberly, A. The Content Analysis Guidebook / A. Kimberly. – Neuendorf : Sage Publications, London, 2002. – 9 chapters. – 301 p. – Text : direct.
18. Krashen, S. Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction / S. Krashen – Text : direct // Reading Improvement. – 2002. – No. 39. – pp. 32–42.

REFERENCES

1. Budnikova, A. S. (2022), 'Methods in Teaching Foreign Languages', *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University: Pedagogical Sciences*, no. 1 (61). pp. 202–205. (in Russian)
2. Budnikova, A. S. (2019), 'Implementation and Application of Aspects of the Methodology of Teaching a Foreign Language on an Individual Educational Trace' *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, no. 4(52). pp. 177–180. (in Russian)
3. Velikolug, L. V. (2023), 'Teaching Stylistic Analysis of a Foreign Language Text in the Genre of Academic Analytical Essay', *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, issue 2 (847), pp. 9–14. (in Russian)
4. Koczar, E. B. and Marusanova, V. E. (1986), *Manual on Teaching Reading and Developing Professional Speech Skills for Graduate Students Methods in Teaching Foreign Languages*, Moscow: Russian language, 120 p. (in Russian)

5. Kotyurova, M. P. (1988), *On the Extralinguistic Foundations of the Semantic Structure of a Scientific Text (Functional and Stylistic Aspect)*, Krasnoyarsk: Publ. House Krasnoyarsk. uni, 170 p. (in Russian)
6. Kusova, M. L. and Tabatchikova, K. D. (2023), 'Scientific Text as a Linguocultural Phenomenon', *Bulletin of Philological Sciences*, vol. 3, no. 9, pp. 132 – 139. (in Russian)
7. Oleshkov, M. Yu. (2006), *Modeling of the Communicative Process*: monograph, Nizhny Tagil Pedagogical state soc.-ped. acad. [and others], Nizhniy Tagil, 336 p. (in Russian)
8. Popova, T. P. (2015), 'Characteristics of Institutional Discourse', *Historical and Socio-Educational Thought*, vol. 7, no. 6, part 2, pp. 295–300. (in Russian)
9. Slavgorodskaya, L. V. (1986), *Scientific Dialogue: Linguistic Issues*, Leningrad: Nauka, Leningrad dept, 168 p. (in Russian)
10. Tevelevich, A. M. (2015), 'The Concept of "Language as a Whole" in the Methodology of Teaching Foreign Languages and its Comparison with the Communicative Method', *Bulletin of the Omsk University*, no. 1, pp. 181–183. (in Russian)
11. Chernyavskaya, V. E. (2011), *Communication in Science: Normative and Deviant Features: Linguistic and Sociocultural Analysis*, Moscow: URSS: Librokom, 238 p. (in Russian)
12. Shunyakova, O. V. (2025), *Analytical Work with Professional Text*, Ekaterinburg: Ural law Institute of the MIA of Russia, 134 p. (in Russian)
13. Shunyakova, O. V. (2025), 'The Role of the Referential-and Intertextual Model of the Analysis of English-Language Scientific Texts of Police Discourse within the Process of Academic Reading', *Bulletin of the Udmurt University: Series: History and Philology*, vol. 35, issue 4, p. 867-874 (in Russian)
14. Berelson, V. (1952), *Content Analyses in Communication Research*, Glencoe.
15. Edelsky, C. (1991), *Whole language: What's the difference?*, Portsmouth, NH: Heinemann, 117 p.
16. Goodman, K. (1989), 'Whole language research: Foundations and development', *The Elementary School Journal*, no. 90, pp. 207–221.
17. Kimberly, A. (2002), *The Content Analysis Guidebook*, Neuendorf, London: Sage Publications, nine chapters, 301 p.
18. Krashen, S. (2002), 'Defending Whole Language: The Limits of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction', *Reading Improvement*, no. 39, pp. 32–42.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

К.Д. Панова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и деловой коммуникации ФГБОУ ВО «УТГУ»; доцент кафедры иностранных языков и перевода ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия; email: tabatchicova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-4409-0867.

О.В. Шунякова, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «УрЮИ МВД РФ», г. Екатеринбург, Россия; email: olga.sharkunova@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8237-3721.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ch.D. Panova, Ph. D. in Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University; Associate Professor, Department of Foreign Languages and Interpretation, UrFU named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; email: tabatchicova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-4409-0867.

O.V. Shunyakova, Ph.D. in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Yekaterinburg, Russia; email: olga.sharkunova@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8237-3721.

УДК 372.862

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_136

Владислав Юрьевич Пирогов
г. Шадринск

О некоторых аспектах преподавания основ реляционных баз данных в высших и средних учебных заведениях

В статье обсуждаются некоторые проблемы обучения проектированию реляционных баз данных студентов высших и средних учебных заведений. Анализируется вопрос описания предметной области на основе некоторых структур данных, в частности на основе совокупности заполненных электронных таблиц. Автор рассматривает случаи представления данных электронными таблицами, с точки зрения типов связи между сущностями, а также выполнения требований нормальных форм. Во второй части статьи автор описывает разработанную им программу, позволяющую ускорить разработку баз данных на основе электронных таблиц, которая может быть использована на занятиях по проектированию баз данных для более глубокого понимания проблем, возникающих на уровне анализа предметной области. Программа позволяет учитывать связи между таблицами, а также проводить декомпозицию таблиц для выполнения требования нормальных форм.

Ключевые слова: реляционные базы данных, СУБД, нормальные формы, проектирование баз данных, преподавание баз данных, декомпозиция

Vladislav Yurievich Pirogov
Shadrinsk

Aspects of teaching the basics of relational databases in higher and secondary educational institutions

The article discusses some of the problems of teaching relational database design to students of higher and secondary educational institutions. The issue of describing the subject area is analyzed on the basis of some data structures, in particular, on the basis of a set of completed spreadsheets. The author examines the cases of data representation by spreadsheets, in terms of the types of relationships between entities, as well as meeting the requirements of normal forms. In the second part of the article, the author describes a program he has developed to speed up the development of spreadsheet-based databases, which can be used in database design classes to gain a deeper understanding of the problems that arise at the level of domain analysis. The program allows to take into account the relationships between tables as well as decompose tables to meet the requirements of normal forms.

Keywords: relational databases, DBMS, normal forms, database design, database teaching, decomposition

Введение. Современные проблемы разработки информационных систем, в том числе и систем, в которых используется искусственный интеллект, тесно связаны с хранением данных, а, следовательно, требуют знаний в области структур данных, которые формируются на базе той или иной модели. До сих пор при разработке систем автоматизации той или иной области, преобладает использование реляционной модели данных [1, 2, 3, 6, 7, 8]. Следовательно, важным требованием к современному разработчику является наличие компетенции описания предметной области с помощью объектов реляционной модели. Такое описание предполагает глубокое понимание предметной области и умения отображать её в область реляционных баз данных [3, 4, 5]. Традиционно курсы по информационным системам, базам данных строятся на описании основных понятий реляционных баз данных (далее РБД), изучении языка SQL и практического его использования. Изучаются также другие объекты РБД уже относительно конкретных систем управления базами данных (далее СУБД). Также рассматриваются вопросы, связанные с таким разделом реляционной теории, как нормальные формы [3, 4]. Одной из задач, которая решается в подобных курсах, является задача проектирования базы данных на основе описания предметной области. Как правило — это словесное описание, в котором выделяются основные сущности и отношения между ними. Это важная компетенция для будущих разработчиков информационных систем. Однако часто упускается задача, которую приходится решать специалистам в области разработки баз данных. А именно, частью описания предметной области могут являться те или иные структуры данных, которые были использованы ранее. Это могут быть отдельные таблицы в той или иной СУБД, данные в виде текстовых документов, в виде файлов csv, а также данные в виде электронных таблиц. Последнее встречается довольно часто. В данной статье мы рассмотрим вопрос об использовании электронных таблиц в качестве части описания предметной области как задачу, которая может быть применена в учебном процессе в качестве средства обучения

студентов по специальностям, связанным с подготовкой специалистов в области разработки программного обеспечения. Мы также предлагаем разработанное нами приложение, позволяющее ускорить разработку и одновременно акцентировать внимание обучаемых на отдельных вопросах, связанных с проектированием.

Постановка задачи. Стандартной задачей, которая ставится перед студентами, изучающими дисциплины, связанные с реляционными базами данных (Базы данных, Информационные системы, Разработка информационных систем и др.) является задача проектирования реляционной базы данных на основе словесного описания предметной области. Приведём пример такой задачи.

Спроектировать реляционную базу данных на основе предметной области «Единый классный журнал.» Учесть: классы, ученики, предметы, оценки, учителя.

Это краткое описание предметной области, дающее возможность студенту самому продумывать глубину, на которую он будет проектировать свою базу данных, а также продемонстрировать своё понимание того, как может функционировать информационная система на основе его базы данных. По сути, в самом задании уже перечислены все сущности, которые студент должен учесть при его выполнении. В такой постановке задачи нет проблем, связанных с неточностью в определении сущности, когда частью её может оказаться другая сущность и тем может быть нарушено требование одной из нормальных форм [1, 3]. Основная проблема здесь в правильном определении связей между таблицами (сущностями) и в определении в каждой паре связи главной и подчинённой таблицы.

Но предметная область может быть задана и другим способом, например, уже готовыми данными. Перед студентом может быть поставлена, например, такая проблема. Необходимо спроектировать базу данных на основе набора некоторого набора электронных таблиц. Фабула задачи может быть такой:

Работники некоторого отдела долгое время использовали электронные таблицы для хранения данных и автоматизации некоторых видов работ.

Но пришло время автоматизировать работу с помощью некоторой информационной системы. Для этого следует проанализировать предметную область на основе набора электронных таблиц и спроектировать реляционную базу данных.

Конечно, в реальных условиях, разработчик имеет возможность исследовать не только имеющийся набор электронных таблиц, но и регламентирующие документы, а также анализировать работу отдела, что называется «вжувую»: беседовать с работниками, наблюдать за их работой, проводить опросы, анкетирование и т. д. Но анализ электронных таблиц и других форм хранения данных, используемых работниками отдела, наиболее интересен, с точки зрения обучения будущих специалистов.

Рассмотрим пример задания для студентов.

Пусть имеется всего одна электронная таблица, которая использовалась учителем математики для выставления оценок. В таблице имеются следующие колонки: ФИО ученика, Дата, Класс, Оценка. Учитель выставлял оценки для контроля, но со временем таблица стала большой и работать с ней стало трудно. Необходимо на основе этой таблицы спроектировать реляционную базу данных, выделив нужные сущности.

Замечательно то, что в этой задаче можно продемонстрировать сразу два подхода в получении корректной реляционной базы данных: использовать довольно формальные требования нормальных форм и подход, основанный на выделении сущностей. Оба подхода приводят к нужному результату. А именно, мы получаем три сущности или три таблицы, связанные между собой: Ученик, Класс, Оценки. На следующем этапе мы определяемся с тем, какие таблицы

связаны между собой и с типом связи. Если тип связи «один ко многим», то здесь следует определиться, какая из таблиц главная, а какая подчинённая. При этом тип связи «один к одному» следует считать частным случаем связи «один ко многим». Очевидно, что в паре Ученик — Оценки, главной таблицей является таблица Ученик. Что касается пары Ученик и Класс, то здесь могут быть два возможных варианта. В первом случае, главной является таблица Класс, во втором таблицы равноправны и связь здесь «многие ко многим», что приводит к необходимости использовать ещё одну таблицу, реализующую эту связь. Это несколько усложняет структуру базы данных, но позволяет, например, сохранить историю перехода ученика из класса в класс и оценок, которые он получал в каждом классе.

Представленный выше пример демонстрирует возможности проектирования баз данных, на основе уже существующих данных в виде электронных таблиц. Рассмотренную выше таблицу можно анализировать и с помощью технологии нормальных форм, и путём выделения в ней сущностей. Результат представлен на рисунке 1, где изображена схема базы данных, состоящей из трёх таблиц, в которой связь между ними представлена согласно положению реляционной теории: **первичный ключ-внешний ключ**. Также, на наш взгляд, важно требование перевода всех русских названий (столбцов, таблиц и базы данных) в транслит.

Вторая ситуация возникает, когда имеется несколько электронных таблиц, которые можно считать самостоятельными сущностями и которые, возможно, связаны друг с другом. Основная задача, которая ставится перед студентами, это определить эти связи (рис. 1).

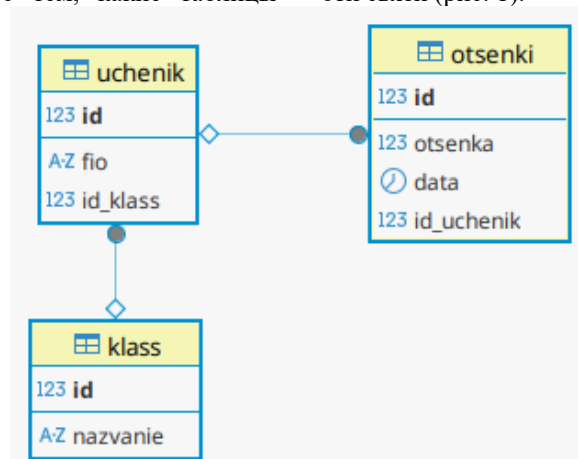


Рис.1. Схема данных после разделения сущностей

Рассмотрим следующий пример. Имеются две электронные таблицы «Работники» со столбцами ФИО, Должность, Адрес и таблица «Зарплата» со столбцами ФИО, К выдаче и Дата. Задание: на основе данных электронных таблиц разработать реляционную базу данных. Разумеется, сразу бросается в глаза столбцы ФИО в обеих таблицах.

Опуская тот факт, что «фамилия, имя, отчество» далеко не всегда можно выбирать в качестве идентификатора (в курсе реляционных баз данных подробно разбирается вопрос, почему естественный ключ чаще всего не подходит в качестве первичного ключа [3]), можно поставить перед студентами задачу: определить точный

Разбить таблицу. Она как раз и предназначена на случай необходимости приведения таблицы к требованию 3-5 нормальных форм, которые решаются разбиением (декомпозицией) таблицы, по некоторому столбцу. При этом возможно потребуется в одной из таблиц убрать дублирующие строки. Мы, таким образом, получим две связанные по столбцу таблицы, связь между которыми на последнем этапе обработки будет преобразована уже в классическую связь по линии первичный-внешний ключи. Важно отметить, что разбиение конкретной таблицы на две может и не закончить процесс декомпозиции.

Тогда нужно повторить операцию декомпозиции над её частями. Заметим также, что при необходимости программа добавляет в таблицу уникальный идентификатор в качестве будущего первичного ключа.

При переходе к следующему этапу программа спрашивает студента имя базы данных, в которой будут созданы таблицы. Имя базы данных также преобразуется в транслит, кроме того, программа учитывает возможные совпадения имён баз данных. У студента есть возможность посмотреть имена баз данных, которые есть на данном сервере (рис. 3).

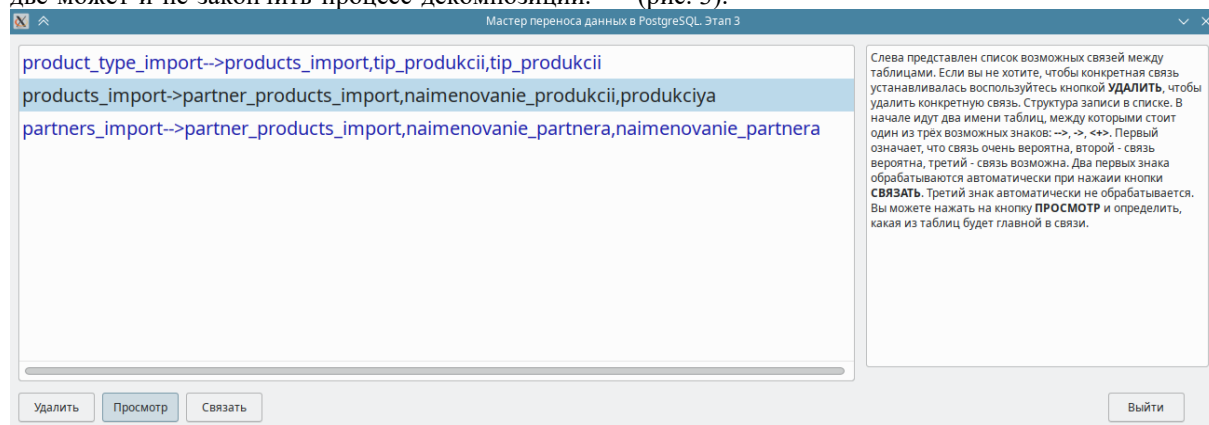


Рис. 3. Список с найденными связями между таблицами

Следующее окно (после создания базы данных) похоже на первое и у студента остаётся возможность проводить те же операции над таблицами, что и в предыдущем случае.

Окно третьего шага относится к связям (см. Рисунок 3). Программа анализирует все таблицы, сравнивая их друг с другом по каждому из столбцов, определяя вероятные связи. Одним из признаков, но не главным, является одинаковые имена столбцов. Далее происходит сравнение содержимого столбцов. Здесь могут быть несколько вариантов. Вариант, позволяющий практически однозначно сказать, что таблицы связаны по указанным столбцам, заключается в следующем. В одной таблице, содержимое данного столбца не имеет дублей. Во второй таблице содержимое столбца состоит только из элементов столбца первой таблицы. При этом либо в столбце есть дубли, либо в нём присутствуют не все элементы из столбца первой таблицы. Описанный вариант не требует модификации со стороны обучаемого, но, если он не хочет, чтобы данная связь была реализована в базе данных, он может удалить её из списка (см. Рисунок 3). Следующий вариант, который рассматривает программа, когда столбца идентичны по содержимому и в них нет дублей. В этом случае программа не знает какая из таблиц будет главной в связи. Учащийся может открыть окно просмотра связи и в нём указать какая из таблиц главная. Ещё один случай отмечается программой, когда содержимое столбцов состоит из одинаковых элементов, но в

обоих столбцах есть повторения. В этом случае связь между ними может быть осуществлена через третью таблицу. Это можно сделать после того, как база данных будет полностью сформирована на сервере с помощью того или иного инструмента. В программе будет добавлена такая функциональность в следующих версиях.

После того, как учащийся разобрался со связями, можно нажать на кнопку Связать (см. Рисунок 3), после этого содержимое таблиц, их структура и связи будут перенесены на сервер. При этом связи будут реализованы с помощью внешнего ключа, а столбец в подчинённой таблице, указывающий на связь при анализе, будет удалён.

Как мы уже отмечали, программа таким образом, может быть использована как инструмент и как средство обучения. Такие темы как: первичный ключ, нормальные формы, связи между таблицами, анализ предметной области можно изучать с использованием данного программного продукта. Продукт прошёл экспериментальную апробацию на занятиях. Мы предполагаем дальнейшее развитие программы по нескольким направлениям: расширить возможности программы для работы с нормальными формами, добавить возможность программно создавать таблицу для связи между двумя другими таблицами, реализовать графическую визуальную схему связи между таблицами. Продукт разработан на языке программирования Python 3.9.

Заключение. В статье нами были рассмотрены вопросы преподавания основ реляционных баз

данных. Был сделан акцент на проектирование баз данных на основе данных о предметной области. Нами было отмечено, что при обучении студентов проектированию, следует варьировать способы описание рассматриваемой предметной области. В частности, рассматривать вопрос, часто встречаемый на практике, когда основой описания предметной

области является набор электронных таблиц, который использовался в работе тех или иных специалистов. Нами было разработано программное обеспечение, описанное в статье, которое позволяет ускорить процесс проектирования реляционной базы данных и одновременно обучить студентов анализу данных, представленных в электронных таблицах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дейт, К. Дж. Введение в системы баз данных / К. Дж. Дейт. – 8-е изд. – Москва : Вильямс, 2005. – 1328 с. – Текст : непосредственный.
2. Коннолли, Т. Базы данных. Проектирование, реализация и сопровождение. Теория и практика / Т. Коннолли, К. Бегг. – 3-е изд. – Москва : Вильямс, 2003. – 1436 с. – Текст : непосредственный.
3. Пирогов, В. Ю. Информационные системы и базы данных : учеб. пособие / В. Ю. Пирогов. – Санкт-Петербург : БХВ, 2009. – 528 с. – Текст : непосредственный.
4. Пирогов, В. Ю. Некоторые вопросы преподавания основ реляционных баз данных / В. Ю. Пирогов. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (60). – С. 119–123.
5. Стружнин, Н. Базы данных. Проектирование : учебник / Н. Стружнин, В. Годин. – Москва : Юрайт, 2017. – 478 с. – Текст : непосредственный.
6. Codd, E. F. The relation model for Database Model = Реляционная модель для баз данных / E.F. Codd. – Boston : Addison-wesley Publishing Company, 1990. – 540 p. – Text : direct.
7. Codd, E. F. A Relational Model of Data for Large Shared Data Banks / E. F Codd. – Text : direct // IBM Research Laboratory. San Jose, California: February Communications of the ACM (CACM), 1970.7.Codd E.F. Relational. Completeness of Data Base Sublanguages. Data Base Systems, Courant Computer Science Symposia Series 6. Englewood Cliffs, N.S.: Prentice-Hall, 1972.
8. Codd, E. F. The relation model for Database Model / E. F. Codd. – Addison-wesley Publishing Company, 1990. – 540 p. – Text : direct.
9. The PostgreSQL Global Development Group. PostgreSQL 17.4 Documentation / The PostgreSQL Global Development Group – Bellingham, Washington : 2025. – 3000 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Date, K. J. (2005), *Introduction to database systems*, 8th ed., Moscow : Williams, 1328 p. (in Russian)
2. Connolly, T. and Begg, K. (2003), *Databases. Design, implementation and maintenance. Theory and practice*, 3rd ed., Moscow : Williams, 1436 p. (in Russian)
3. Pirogov, V. Y. (2009), *Information systems and databases: a textbook*, St. Petersburg: BHV, 528 p. (in Russian)
4. Pirogov, V. Y. (2023), 'Some issues of teaching the basics of relational databases', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (60), pp. 119–123. (in Russian)
5. Struzhkin, N. (2017), *Databases. Designing* : textbook, Moscow: Yurayt, 478 p. (in Russian)
6. Codd, E.F. (1990), *The relation model for Database Model*, Boston: Addison-wesley Publishing Company, 540 p. (in Russian)
7. Codd, E. F. (1972), *A Relational Model of Data for Large Shared Data Banks*, IBM Research Laboratory. San Jose, California: February Communications of the ACM (CACM), 1970.7.Codd E.F. Relational. Completeness of Data Base Sublanguages. Data Base Systems, Courant Computer Science Symposia Series 6. Englewood Cliffs, N.S.: Prentice-Hall, 1972.
8. Codd, E. F. (1990), *The relation model for Database Model*, Addison-wesley Publishing Company, 540 p.
9. The PostgreSQL Global Development Group (2025), *PostgreSQL 17.4 Documentation*, The PostgreSQL Global Development Group, Bellingham, Washington, 3000 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

В.Ю. Пирогов, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск, Россия, e-mail: vladislav-133@yandex.ru, ORCID:0009-0001-0874-3162.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.Y. Pirogov, Ph.D. in Physico-Mathematical Sciences, Professor, Department of Programming and Automation of Business Processes, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vladislav-133@yandex.ru, ORCID:0009-0001-0874-3162.

Амон Акпарович Рахимов

г. Худжанд, Республика Таджикистан

Использование цифровых образовательных ресурсов для развития вероятностно-статистического мышления у студентов технических специальностей

В статье рассматриваются возможности использования цифровых образовательных ресурсов в процессе формирования вероятностно-статистического мышления студентов технических направлений. Показано, что применение интерактивных методов обучения, систем компьютерной математики, онлайн-модулей и визуальных сред моделирования позволяет повысить качество усвоения базовых понятий теории вероятностей и математической статистики. Использование цифровых ресурсов обеспечивает наглядность вероятностных процессов, а также способствует развитию аналитического мышления и формирует опыт самостоятельного решения практических задач инженерного характера. В исследовании представлены примеры применения компьютерного моделирования для изучения распределений случайных величин, проведения моделирующих экспериментов и визуализации статистических закономерностей. Показано, что интеграция цифровых технологий в обучение технических специальностей усиливает профессиональную направленность подготовки и способствует повышению эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, вероятностно-статистическое мышление, математическое моделирование, компьютерные симуляции, визуализация данных, инженерное образование, теория вероятностей, Maple.

Amon Akparovich Rakhimov

Khujand, Republic of Tajikistan

Use of digital educational resources for the development of probabilistic-statistical thinking in engineering students

The article examines the use of digital educational resources as an effective tool for developing probabilistic–statistical thinking in students of engineering and technical specializations. It is shown that interactive simulators, computer mathematics systems, online learning modules, and visual modeling environments significantly enhance the understanding of key concepts of probability theory and mathematical statistics. Digital resources provide visual representation of stochastic processes, promote analytical thinking, and support independent problem-solving in practice-oriented engineering contexts. Examples of using computer modeling to study probability distributions, conduct simulation experiments, and visualize statistical regularities are presented. The integration of digital technologies into engineering education strengthens the professional orientation of training and increases the overall effectiveness of the learning process.

Keyword: digital educational resources, probabilistic–statistical thinking, computer modeling, simulation methods, data visualization, engineering education, probability theory, Maple.

Введение. Современное инженерное образование испытывает необходимость постоянного обновления содержания и методов обучения в связи с интенсивным развитием цифровых технологий, усложнением технических систем и ростом требований к уровню аналитической подготовленности выпускников. В этой связи особое значение приобретает формирование вероятностно-статистического мышления, которое выступает фундаментом для анализа неопределённости, оценки рисков, принятия обоснованных решений и моделирования технических процессов. Умение оперировать вероятностными моделями, понимать статистические закономерности и интерпретировать результаты экспериментов является важнейшей компетенцией современного специалиста технического профиля.

Развитие вероятностно-статистического мышления требует не только изучения теоретических основ, но и организации практической деятельности, основанной на анализе данных, моделировании случайных процессов и выполнении исследований в условиях неопределённости. Традиционные методы обучения, как показывает педагогическая

практика, не всегда обеспечивают достаточную наглядность и глубину понимания сложных вероятностных моделей, особенно на ранних этапах освоения дисциплины. По этой причине в образовательный процесс активно внедряются цифровые образовательные ресурсы, позволяющие визуализировать абстрактные понятия, проводить компьютерные симуляции и выполнять аналитические расчёты.

Применение интерактивных цифровых сред – систем компьютерной математики, онлайн-платформ, симуляторов и модулей моделирования – открывает возможности для организации исследовательской деятельности студентов. Визуальное представление случайных процессов, построение графиков распределений, выполнение вычислительных экспериментов и анализ статистических закономерностей формируют устойчивую связь между теоретическими знаниями и их практическим использованием. Такое сочетание объяснительных и интерактивных компонентов способствует повышению мотивации и обеспечивает более глубокое понимание математических моделей.

Значимость цифровых образовательных ресурсов возрастает и в контексте

индивидуализации обучения: студент получает возможность самостоятельно исследовать вероятностные модели, проверять гипотезы, анализировать данные и сравнивать различные методы решения задач. В условиях технического образования, где важна практическая направленность, такие инструменты позволяют приблизить учебные ситуации к реальным инженерным задачам, требующим обработки данных, прогнозирования и принятия решений.

Таким образом, использование цифровых образовательных ресурсов создаёт методологически обоснованную основу для формирования вероятностно-статистического мышления студентов технических направлений, обеспечивая интеграцию моделирования, визуализации и аналитической деятельности в единый процесс обучения.

Материалы и методы исследования. В исследовании использованы методы анализа научной литературы, посвящённой развитию вероятностно-статистического мышления и применению цифровых технологий в инженерном образовании. Теоретический анализ позволил определить значимость визуализации, симуляций и цифровых инструментов при изучении вероятностных моделей.

Практическая часть основана на использовании цифровых образовательных ресурсов, в особенности системы компьютерной математики Maple. Данный инструмент применялся для построения графиков распределений, моделирования случайных процессов и выполнения моделирующих экспериментов. Это позволило оценить возможности цифровых средств для формирования аналитических умений студентов.

Методологическая основа исследования включала элементы педагогического моделирования, сравнительного анализа цифровых средств и наблюдения за эффективностью их применения в учебных задачах технической направленности.

Обзор литературы. Анализ исследований показывает, что вопрос интеграции цифровых и компьютерных технологий в математическую подготовку студентов устойчиво развивается в педагогической науке. В трудах Бехтерева Н.П. рассматриваются когнитивные основы умственной деятельности, что создаёт фундамент для разработки цифровых методик, повышающих эффективность обработки учебной информации [4].

В работах, ориентированных на профессионально-технические направления, акцент смещён в сторону моделирования и применения математических пакетов. Бобожинов Х.А. и Рахимов А.А. подчёркивают значимость компьютерного моделирования в подготовке студентов электротехнического профиля, делая упор на повышение аналитической компетентности обучающихся [5]. Параллельно

Нугмонов М. обосновывает роль моделирования в изучении линейной алгебры, демонстрируя его практическую востребованность для технических специальностей [9].

В исследованиях Ивановой Т.А. и Исломова О.А. акцент сделан на дидактических преимуществах ИКТ и технических средств обучения при изучении математических дисциплин [6; 7]. Региональные работы также поддерживают эту тенденцию: авторы исследуют применение математических методов при решении междисциплинарных задач, подтверждая актуальность цифровых инструментов [8].

Серию системных публикаций представляет А.А. Рахимов: использование Maple для решения математических задач, применение моделирования в алгебре, расширение цифровой методики в техническом вузе. Эти работы формируют последовательную методологическую линию цифровизации математического образования [10-14].

Исследования Соколовой А.Н., Фомина В.И., Шапошниковой Т.Л. и Шкериной Л.В. развивают вопросы проектирования цифровых технологий, компьютерного эксперимента и профессионально-ориентированной подготовки студентов, расширяя общую методическую базу [15-18].

Зарубежные источники формируют контекст применения технологических средств в преподавании статистики и анализа данных, отражая глобальную тенденцию цифровой трансформации образования [2].

В совокупности литература демонстрирует единый вектор: компьютерное моделирование и цифровые инструменты становятся ключевым компонентом современной математической подготовки, особенно в техническом направлении.

Результаты исследования и их обсуждение. Здесь рассматриваем задачи формализованного типа подлежащей автоматизированной обработке в системе управления технологических и производственных процессов. Определение искомых параметров процесса позволяют предотвратить возникновению несчастных случаев в производстве.

Развитие вероятностно-статистического мышления является одним из ключевых направлений математической подготовки студентов технических специальностей. В условиях цифровизации образования особую значимость приобретает применение цифровых образовательных ресурсов, которые обеспечивают новые возможности для визуализации, моделирования, анализа данных и формирования практических навыков работы с вероятностно-статистическими моделями.

Вероятностно-статистическое мышление понимается как способность студентов:

- 1) оперировать вероятностными моделями реальных процессов;
- 2) анализировать вариативность и неопределённость данных;

3) интерпретировать статистические результаты;

4) принимать решения в условиях неопределённости;

5) использовать методы вероятности и статистики для решения инженерных задач.

Исследователи (А.А. Гусев, И.В. Трубачева, Р. Зверев и др.) отмечают, что развитие такого типа мышления требует не только теоретических знаний, но и систематической практики работы с данными, экспериментами и моделями.

Современное образование переживает этап интенсивной цифровой трансформации, в ходе которой цифровые образовательные ресурсы становятся неотъемлемой частью учебного процесса. Особенно значимо их использование в математическом образовании, где визуализация, моделирование, интерактивные технологии и компьютерные вычисления позволяют вывести обучение на новый уровень. В условиях усложнения математических дисциплин и увеличения требований к профессиональной подготовке возрастает необходимость применения цифровых инструментов, обеспечивающих более высокое качество обучения, доступ к разнообразным методическим материалам и возможность самостоятельной исследовательской работы. Цифровые образовательные ресурсы представляют собой совокупность электронных материалов, программного обеспечения и интерактивных средств, предназначенных для

организации, поддержки и сопровождения образовательного процесса. В научной литературе (Ю.Н. Карапов, М.А. Слепцова, И.В. Роберт) трактуются как мультимедийные, программно-аппаратные и сетевые средства, обеспечивающие доступ к учебным данным, моделям, симуляциям и инструментам анализа

Задача 1. Нормальное распределение

Дана случайная величина X , распределенная нормально с $\mu = 50$ и $\sigma = 8$. Необходимо найти вероятность попадания X в интервал $40 < X < 60$: $[P(40 < X < 60)]$

Смысл задачи: определить часть площади под кривой плотности, которая соответствует этому интервалу, что показывает, как часто значения X оказываются в заданной области.

Пусть случайная величина распределение с математическим ожиданием $\mu = 50$ и среднеквадратическим отклонением $\sigma = 8$. Найти вероятность: $P(40 < X < 60)$ и построить график плотности распределения с выделенной областью интегрирования.

Дано:

$$\mu = 50, \sigma = 8$$

Решение

Вероятность:

$$P(40 < X < 60) = \Phi\left(\frac{60 - 50}{8}\right) - \Phi\left(\frac{40 - 50}{8}\right),$$

Где $\Phi(z)$ – стандартная функция Лапласа (рис.1).

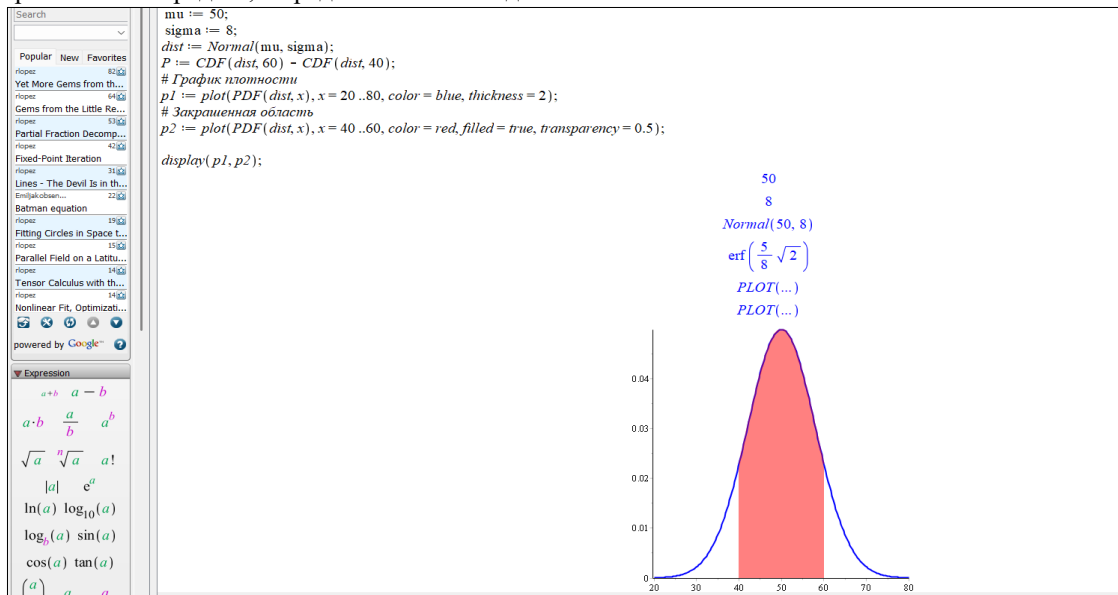


Рис.1. График плотности нормального распределения с выделенной областью интегрирования

Нормальное распределение (распределение Гаусса) – одно из основных распределений в теории вероятностей и математической статистике. Оно характеризуется колоколообразной симметричной кривой и определяется двумя параметрами:

1. Математическое ожидание (μ) – центр распределения, среднее значение случайной величины.

2. Среднеквадратическое отклонение (σ) – мера разброса значений вокруг среднего.

Функция плотности нормального распределения

Свойства:

Симметричность относительно $x = \mu$. - Вероятность попадания случайной величины в интервал определяется площадью под кривой плотности.

Для вычислений удобно использовать стандартное z-преобразование.

Задача 2. Экспоненциальное распределение

Экспоненциальное распределение – это непрерывное распределение вероятностей, которое широко используется для моделирования времени до наступления некоторого события, если события происходят с постоянной интенсивностью (частотой).

Например, время ожидания автобуса, время работы электронного прибора до выхода из строя, интервал между звонками в колл-центр. Моделирование времени между отказами техники (надежность).

Экспоненциальное распределение может быть использована в курсе физики (радиоактивный

распад), экономики время до наступления событий (оплата счета, заказ) и т.п.

Время работы устройства до отказа имеет экспоненциальное распределение с параметром $\lambda=0.2$. Найти: $P(X>10)$ и построить график функции распределения $F(x)$.

Дано:

$$\lambda=0.2$$

Решение:

$$P(X > t) = e^{-\lambda t} P(X > 10) = e^{-0.2 \cdot 10} = e^{-2}$$

В Maple 18 экспоненциальное распределение можно использовать как для вычисления вероятностей, так и для построения графиков функции плотности и функции распределения. Ниже приведён пример использования этого распределения (рис. 2).

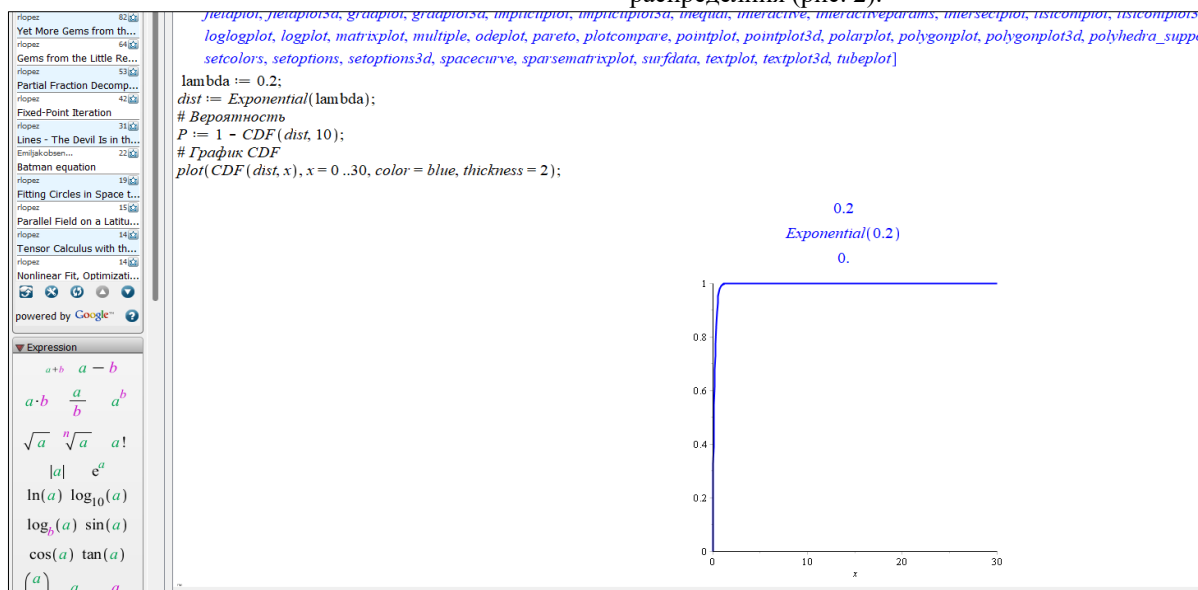


Рис. 2. График функции распределения экспоненциальной случайной величины

Maple 18 предоставляет модуль Statistics, который позволяет работать с различными вероятностными распределениями. С его помощью можно определять случайные величины с заданным распределением; вычислять функции плотности (PDF) и распределения (CDF); находить математическое ожидание и дисперсию; вычислять вероятности событий (точные и интервальные) и строить графики распределений и визуализировать вероятностные области.

Экспоненциальное распределение является фундаментальным инструментом в теории вероятностей и статистике, применяемым для моделирования времени между случайными событиями, происходящими с постоянной интенсивностью. Его ключевые особенности позволяют легко вычислять вероятности и статистические характеристики.

Свойство отсутствия памяти – вероятность наступления события в будущем не зависит от времени, уже прошедшего до этого события, что делает его уникальным для процессов типа Пуассона.

Применимость в практических задачах – надежность техники, интервалы между событиями в очередях, радиоактивный распад, время реакции систем и т.д.

Использование Maple 18 для работы с экспоненциальным распределением позволяет:

- 1) Символически и численно вычислять функции плотности, функции распределения и вероятности событий.
- 2) Автоматически находить математическое ожидание, дисперсию и другие моменты распределения.
- 3) Строить наглядные графики PDF и CDF с возможностью визуального выделения областей вероятностей.
- 4) Упростить теоретический анализ и визуализацию распределения, экономя время на ручные вычисления и повышая точность расчетов.

Таким образом, Maple 18 является эффективным инструментом для анализа, моделирования и визуализации экспоненциального распределения, объединяя строгую

математическую теорию с практическим применением.

Задача 3. Распределение Пуассона

Предположим, что количество звонков в call-центр за час подчиняется распределению Пуассона с параметром $\lambda = 4$.

Найти: $P(X \leq 3)$ – вероятность того, что за час поступит не более трёх звонков.

Дано:

$$\lambda = 4$$

Решение:

Функция распределения Пуассона задаётся формулой:

$$P(X = k) = \frac{\lambda^k e^{-\lambda}}{k!} \quad (1)$$

Тогда искомая вероятность:

$$P(X \leq 3) = \sum_{k=0}^3 \frac{4^k e^{-4}}{k!}$$

Распределение Пуассона:

Распределение Пуассона описывает вероятность того, что в фиксированном интервале времени или пространства произойдёт определённое количество независимых событий, если они происходят с известной средней интенсивностью.

Функция вероятности дискретной случайной величины имеет вид:

$$[P(X = k) = \frac{\lambda^k e^{-\lambda}}{k!}, k = 0, 1, 2, \dots]$$

Свойства распределения Пуассона:

Дискретное распределение.

Математическое ожидание и дисперсия равны.

Подходит для моделирования редких событий в фиксированных интервалах (время, площадь, объём).

Понятие задачи

1) (X) – количество звонков за один час.

2) Среднее число звонков за час: $(= 4)$.

3) Искомая вероятность: $[P(X) = P(X=0) + P(X=1) + P(X=2) + P(X=3)]$ То есть суммируем вероятности для первых четырёх возможных исходов.

Используем формулу Пуассона: $[P(X=k)]$

Вычисляем:

1. $(P(X=0) = e^{-4}, 0183)$

2. $(P(X=1) = 4 e^{-4}, 0733)$

3. $(P(X=2) = 8 e^{-4}, 1465)$

4. $(P(X=3) = e^{-4}, 1953)$

Суммируем: $[P(X), 0183 + 0,0733 + 0,1465 + 0,1953 = 0,4334]$

Вероятность $(P(X), 4334)$ означает, что примерно в 43,3% случаев за час поступит не более 3 звонков. Это согласуется с тем, что среднее число звонков $(= 4)$ чуть больше 3.

Для наглядности можно построить дискретный график вероятности для $(k = 0, 1, \dots, 8)$. Высота столбцов соответствует $(P(X=k))$, а столбцы $(k = 0, 1, 2, 3)$ выделяются, чтобы показать суммарную вероятность $(P(X))$ – рис. 3.

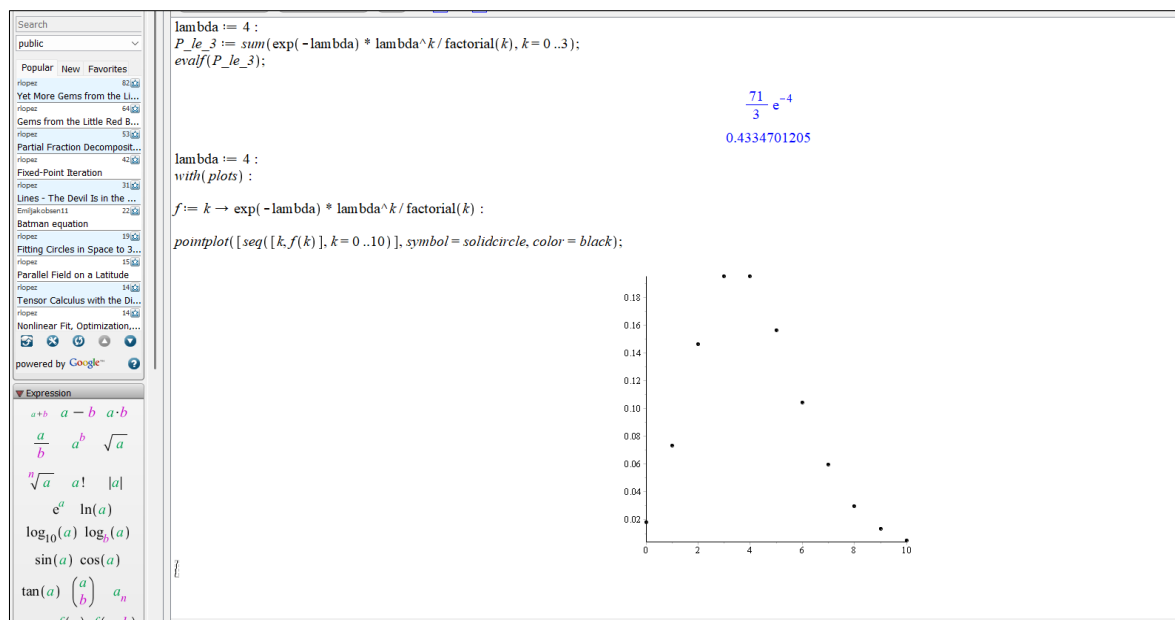


Рис. 3. График вероятностной функции распределения Пуассона

Педагогический эксперимент и его результаты. Для проведения педагогического эксперимента, направленного на оценку эффективности обучения математике с применением компьютерного моделирования, были отобраны две учебные группы. Первая экспериментальная группа – 1-40.03.01 ра

(Искусственный интеллект) – изучала математику с активным использованием компьютерной математики и специализированных программных средств, таких как C++, Python, MS Excel и Maple 18. Вторая группа – 1-25.01.04 (Финансы и кредит) – выступала в роли контрольной и обучалась по традиционной методике, без применения

инструментов компьютерного моделирования и вычислительных систем.

Внедрение компьютерной математики и программных средств для создания моделей, алгоритмов и визуальных схем оказало заметное положительное влияние на результаты обучения студентов экспериментальной группы. Анализ успеваемости показал, что 97,4% обучающихся группы 1-40.03.01 ра получили положительные итоговые оценки по математике (см. рис. 4). Данный показатель значительно превышает аналогичные результаты контрольной группы, где обучение велось без цифровых технологий.

Использование интерактивных программных инструментов позволило студентам глубже понять математические концепции, самостоятельно проводить вычислительные эксперименты, строить графики, моделировать задачи и проверять различные варианты решений. В результате обучающиеся демонстрировали более высокую вовлечённость, активно участвовали в практических занятиях и быстрее осваивали новый материал. Это подтверждает эффективность применения компьютерного моделирования как средства повышения качества математической подготовки студентов технических направлений.

Студенты отмечали увеличение интереса к предмету благодаря возможности видеть результаты своих вычислительных экспериментов и графических построений. Практическая направленность занятий способствовала развитию навыков логического мышления, анализа и синтеза информации. Использование программных средств позволило преподавателю оперативно контролировать результаты работы студентов, выявлять типичные ошибки и корректировать процесс обучения. Педагогический эксперимент подтвердил, что компьютерное моделирование является эффективным инструментом повышения качества математической подготовки студентов технических направлений. Внедрение цифровых технологий позволяет глубже понять математические концепции, развивать навыки самостоятельной работы и анализа, повысить успеваемость и вовлечённость студентов, а также ускорить усвоение нового материала. Экспериментальные данные подтверждают целесообразность использования компьютерного моделирования и программных средств в учебном процессе для повышения эффективности обучения математике (рис. 4).

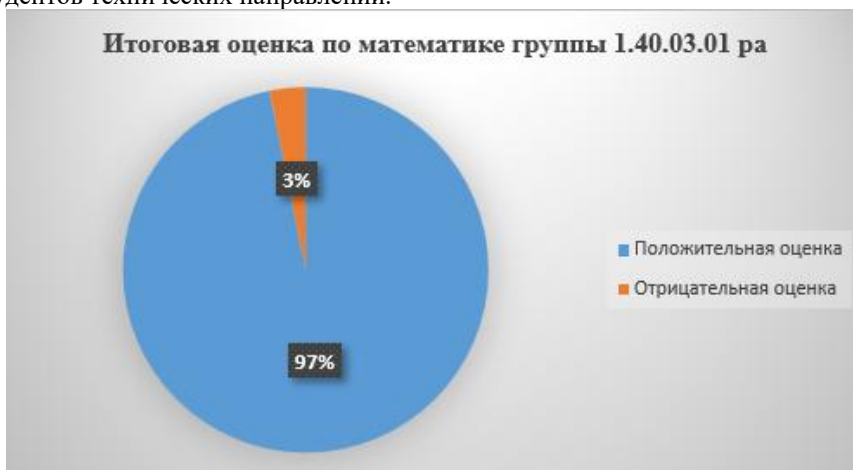


Рис. 4. Баллы итогового экзамена по математике группы 1-40.03.01 ра

Студенты группы 1_40.03.01 ра на итоговом экзамене получили намного высокие результаты по предмету (см. рис.4.).

В таблице 1 представлено распределение студентов и учебных групп, принявших участие в экспериментальном исследовании. На основе этих данных была построена диаграмма, отражающая сравнительный анализ уровня успеваемости по математике в течение первого семестра. Особое внимание уделено итоговым оценкам, полученным студентами на семестровом экзамене, что позволяет объективно оценить влияние применения компьютерного моделирования в учебном процессе.

Согласно результатам анализа, количество оценок «10», полученных студентами, обучавшимися с активным использованием компьютерной модели, оказалось значительно выше по сравнению с аналогичным показателем у

студентов, которые проходили обучение традиционными методами без применения компьютерной системы. Это свидетельствует о том, что внедрение цифровых и моделирующих технологий способствует более глубокому усвоению учебного материала, повышает мотивацию и улучшает качество выполнения практических заданий.

Полученные данные подтверждают, что студенты не только успешно освоили содержание курса математики, но и приобрели навыки работы с программными средствами моделирования. Это, в свою очередь, создаёт благоприятные условия для дальнейшего использования данных инструментов при изучении других дисциплин технического профиля, где требуется аналитическое мышление, работа с моделями и проведение вычислительных экспериментов (см. таблицу).

Таблица 1.

Сведения студентов экспериментальной и контрольной группы

Оценка	Группы	
	1-25.01.04 ра без внедрения компьютерной математики	1-40.03.01 ра при внедрении компьютерной математики
0	4	1
1	2	0
2	3	1
3	7	2
4	3	1
5	4	2
6	3	3
7	1	2
8	1	3
9	0	2
10	2	6
Всего	30	23

Представленная на рисунке 5 диаграмма демонстрирует сравнительный анализ итоговой успеваемости студентов контрольной и экспериментальной групп по дисциплине «Математика» после проведения педагогического эксперимента. На диаграмме отображено

распределение количества студентов, получивших определённые оценки по десятибалльной системе, что позволяет наглядно сравнить эффективность традиционной методики обучения и обучения с использованием компьютерного моделирования.

Сравнительный анализ успеваемости студентов

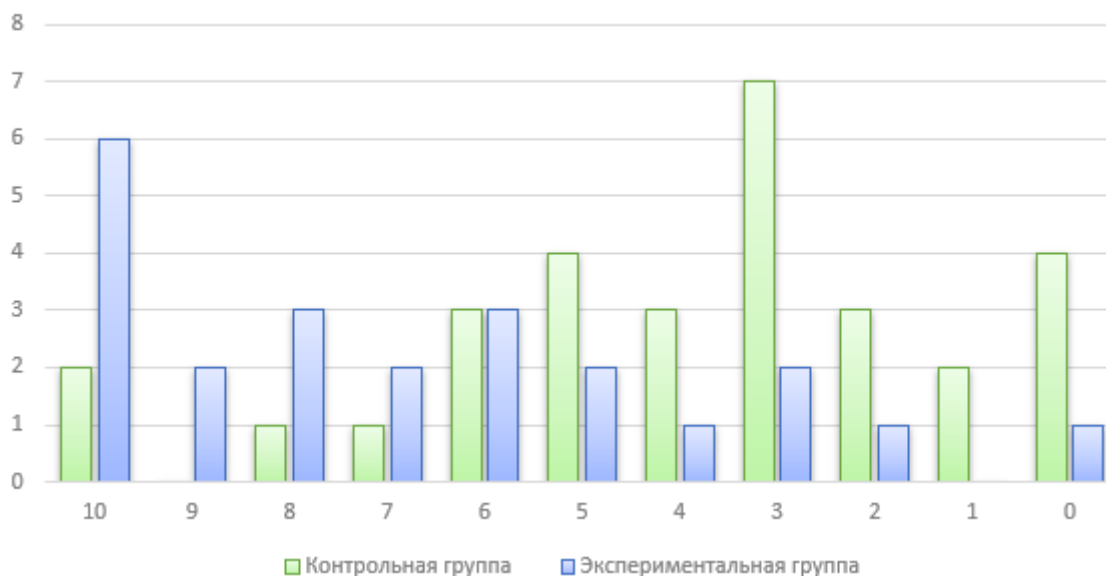


Рис. 5. Сравнительный анализ успеваемости студентов по математике

Экспериментальная группа, в которой при изучении математики применялись программные средства C++, Python, MS Excel, Maple 18, показывает заметно более высокие результаты в диапазоне высоких оценок. Особенно выражено превосходство по количеству оценок «10», где экспериментальная группа значительно опережает контрольную (6 студентов против 2). Аналогичная тенденция наблюдается и для оценок «9», «8» и «7», что свидетельствует о более прочном усвоении теоретического материала и развитии навыков решения математических задач.

В контрольной группе, где обучение проводилось без применения технологий компьютерного моделирования, наблюдается смещение результатов в сторону низких оценок. Так, наибольшее число студентов получили оценки «3», «2», «1», а также «0», что подчёркивает трудности в освоении материала при использовании исключительно традиционных методов преподавания. Для экспериментальной группы эти низкие оценки практически отсутствуют или представлены минимально, что подтверждает эффективность цифровых

инструментов в формировании математических компетенций.

Общий характер исследуемой работы показывает, что использование компьютерной математики способствует:

- 1) повышению мотивации обучающихся;
- 2) улучшению понимания абстрактных математических понятий;
- 3) развитию навыков моделирования и анализа;
- 4) росту качества выполнения практических заданий.

Таким образом, диаграмма наглядно подтверждает, что внедрение компьютерного моделирования в учебный процесс значительно повышает успеваемость студентов по математике и способствует формированию более высокого уровня профессионально значимых компетенций.

Заключение. Результаты проведённого исследования подтвердили эффективность использования компьютерного моделирования при изучении вероятностных процессов, включая повторные испытания по формуле Бернулли, моделирование надёжности технических систем и приближение биномиального распределения нормальным путем реализации теоремы Муавра–Лапласа. Численные эксперименты, выполненные с применением пакета Maple, продемонстрировали

соответствие аналитических решений стохастическим симуляциям, что обеспечивает корректность выбранных методик.

Полученные модели обладают высокой учебной ценностью: они позволяют наглядно визуализировать вероятностные распределения, динамику изменений ключевых параметров и характер стохастического поведения математических объектов. Такой подход способствует формированию у студентов технических направлений более глубокого понимания структуры вероятностных моделей и механизмов их функционирования.

Разработанные примеры могут быть использованы при выполнении лабораторных работ, практических занятий и самостоятельной подготовки студентов. Применение Maple упрощает вычислительную часть, высвобождая внимание обучающихся для анализа результатов и интерпретации стохастических характеристик.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением набора моделируемых ситуаций, включением многопараметрических распределений, изучением марковских процессов, а также разработкой интерактивных цифровых практикумов, интегрированных в образовательную среду технического вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Pishro-Nik, H. Probability, Statistics and Random Processes / H. Pishro-Nik. – Text : electronic // Probability Course : [сайт]. – URL: https://www.probabilitycourse.com (дата обращения: 02.12.2025).
2. Uchima-Marin, C. Integration of Technological Tools in Teaching Statistics / C. Uchima-Marin, J. Murillo, L. Salvador-Acosta, P. Acosta-Vargas. – Text : electronic // Sustainability. – URL: https://www.mdpi.com/2071-1050/16/19/8344 (дата обращения: 02.12.2025).
3. Probability and Statistics. – Text : electronic // Coursera : [сайт]. – URL: https://www.coursera.org/learn/bits-probability-and-statistics (дата обращения: 02.12.2025).
4. Bechtereva, N.P. Physiological foundations of mental activity / N.P. Bechtereva, V.B. Gretchin. – Text : direct // International Review of Neurobiology. – New York ; London : Academic Press, 1968. – Vol. 11. – P. 239–246.
5. Бобожонов, Х.А. Методика использования компьютерного моделирования процесса математической подготовки студентов электротехнического профиля / Х.А. Бобожонов, А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Мировые научные дискуссии в эпоху глобальных перемен: естественные и технические исследования : сб. науч. ст. – Москва : Сигма, 2025. – С. 7–11.
6. Иванова, Т.А. Использование информационных технологий в обучении математике и информатике студентов средних специальных учебных заведений технического профиля : дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Иванова. – Елабуга, 2008. – 167 с. – Текст : непосредственный.
7. Исломов, О.А. Методика преподавания и использование технических средств обучения при изучении математики / О.А. Исломов. – Текст : непосредственный // Ученые записки ХГУ им. акад. Б. Гафурова. – 2017. – № 4. – С. 179–185.
8. Чалилов, Ф. Истифодаи усулҳои гуногуни математикӣ дар ҳалли масъалаҳои физикӣ / Ф. Чалилов [и др.]. – Текст : непосредственный // Паёми ДМТ. – 2023. – № 11 (Қисми 2). – С. 268–278.
9. Нугмонов, М. Педагогические аспекты использования компьютерного моделирования в процессе обучения линейной алгебре студентов технических направлений / М. Нугмонов, А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2025. – № 2 (66). – С. 36–46.
10. Рахимов, А.А. Использование компьютерного моделирования в процессе обучения алгебре студентов технических направлений / А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1 (88). – С. 49–61.
11. Рахимов, А.А. Методика различных способов решения показательных уравнений с помощью компьютерной программы Maple / А.А. Рахимов, М. Рахматова. – Текст : непосредственный // Вестник Института развития образования. – 2022. – № 2 (38). – С. 194–200.
12. Рахимов, А.А. Компьютерное моделирование в процессе математической подготовки студентов в техническом вузе / А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Известия ТулГУ. Педагогика. – 2024. – № 3. – С. 89–104.

13. Рахимов, А.А. Компьютерное и математическое моделирование как метод научного познания явлений, процессов, систем различной природы и образования / А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Вестник ШГПУ. – 2024. – № 3 (63). – С. 163–169.
14. Рахимов, А.А. Теоретические аспекты применения системы компьютерного моделирования Maple в процессе преподавания математики студентам технических вузов / А.А. Рахимов. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Информатизация образования. – 2025. – Т. 22, № 1. – С. 58–75.
15. Соколова, А.Н. Методика использования компьютерного эксперимента в процессе преподавания математического анализа в условиях модульной системы обучения : дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Соколова. – Киров, 2012. – 153 с. – Текст : непосредственный.
16. Фомин, В.И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И. Фомин. – Самара, 2009. – 27 с. – Текст : непосредственный.
17. Шапошникова, Т.Л. Научно-методические основы проектирования и использования информационных и компьютерных технологий в обучении студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Л. Шапошникова. – Ставрополь, 2002. – 39 с. – Текст : непосредственный.
18. Шкерина, Л.В. Профессионально-ориентированная учебная познавательная деятельность студентов в процессе математической подготовки в педвузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.В. Шкерина. – Москва, 2000. – 38 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Pishro-Nik, H. (2025), *Probability, Statistics and Random Processes*, available at: <https://www.probabilitycourse.com> [Accessed 02.12.2025].
2. Uchima-Marin, C., Murillo, J., Salvador-Acosta, L. and Acosta-Vargas, P. (2024), 'Integration of Technological Tools in Teaching Statistics', *Sustainability* [online], vol. 16, no. 19, 8344, available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/19/8344> [Accessed 02.12.2025].
3. Coursera (2025), *Probability and Statistics*, available at: <https://www.coursera.org/learn/bits-probability-and-statistics> [Accessed 02.12.2025].
4. Bechtereva, N.P. and Gretchin, V.B. (1968), 'Physiological foundations of mental activity', *International Review of Neurobiology*, New York, London, Academic Press, vol. 11, pp. 239–246.
5. Bobozhonov, H.A. and Rahimov, A.A. (2025), 'Methodology for using computer modeling of the process of mathematical training of electrical engineering students', *World scientific discussions in the era of global changes: natural and technical research: collection of scientific articles*, Moscow, Sigma Publ., pp. 7–11. (in Russian)
6. Ivanova, T.A. (2008), *The use of information technologies in teaching mathematics and computer science to students of secondary specialized educational institutions of a technical profile*, Ph. D. Thesis (Pedagogy), Elabuga, 167 p. (in Russian)
7. Islomov, O.A. (2017), 'Teaching methodology and the use of technical teaching aids in the study of mathematics', *Scientific notes of Khujand State University named after acad. B. Gafurov*, no. 4, pp. 179–185. (in Russian)
8. Jalilov, F. (2023), 'Using various mathematical methods in solving physical problems', *Bulletin of the Tajik National University*, no. 11 (Part 2), pp. 268–278. (in Russian)
9. Nugmonov, M. and Rahimov, A.A. (2025), 'Pedagogical aspects of using computer modeling in the process of teaching linear algebra to students of technical directions', *Didactics of Mathematics: Problems and Research*, no. 2 (66), pp. 36–46. (in Russian)
10. Rahimov, A.A. (2024), 'The use of computer modeling in the process of teaching algebra to students of technical directions', *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, no. 1 (88), pp. 49–61. (in Russian)
11. Rahimov, A.A. and Rahmatova, M. (2022), 'Methodology of various ways of solving exponential equations using the Maple computer program', *Bulletin of the Institute for the Development of Education*, no. 2 (38), pp. 194–200. (in Russian)
12. Rahimov, A.A. (2024), 'Computer modeling in the process of mathematical training of students in a technical university', *Izvestiya Tula State University. Pedagogy*, no. 3, pp. 89–104. (in Russian)
13. Rahimov, A.A. (2024), 'Computer and mathematical modeling as a method of scientific cognition of phenomena, processes, systems of various nature and education', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3 (63), pp. 163–169. (in Russian)
14. Rahimov, A.A. (2025), 'Theoretical aspects of using the Maple computer modeling system in the process of teaching mathematics to students of technical universities', *RUDN Journal of Informatization in Education*, vol. 22, no. 1, pp. 58–75. (in Russian)
15. Sokolova, A.N. (2012), *Methodology of using computer experiment in the process of teaching mathematical analysis in the conditions of a modular training system*, Ph. D. Thesis (Pedagogy), Kirov, 153 p. (in Russian)
16. Fomin, V.I. (2009), *Development of the content of preparation for information and analytical activity based on the semiotic approach*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Samara, 27 p. (in Russian)
17. Shaposhnikova, T.L. (2002), *Scientific and methodological foundations for the design and use of information and computer technologies in teaching university students*, Abstract of D. Sc. Thesis (Pedagogy), Stavropol, 39 p. (in Russian)
18. Shkerina, L.V. (2000), *Professionally oriented educational cognitive activity of students in the process of mathematical training in a pedagogical university*, Abstract of D. Sc. Thesis (Pedagogy), Moscow, 38 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

А.А. Рахимов, кандидат педагогических наук, доцент, Худжандский политехнический институт Таджикского технического университета имени академика М.С. Осими, г. Худжанд, Республика Таджикистан, email: amon_rahimov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2075-4486, SPIN-код: 8258-4629, AuthorID: 1044111.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

A.A. Rakhimov, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tajik Technical University named after academician M. Osimi, Khujand, Republic of Tajikistan, email: amon_rahimov@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2075-4486, SPIN-код: 8258-4629, AuthorID: 1044111.

УДК 372.891

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_151

Виктор Александрович Савилов
г. Курган

Теоретическое обоснование культурно-географической готовности обучающихся и методологические подходы к её формированию

В настоящее время происходит усугубление экологической ситуации на нашей планете, что привело к глобальным проблемам, таким как изменение климата, загрязнение окружающей среды, кислотные дожди, истощение природных ресурсов, опустынивание. В связи с этим человечеству требуются специалисты способные противостоять глобальным проблемам, разрабатывая и реализовывая эффективные стратегии их решения. Следовательно, данная потребность кадров в обществе требует рассмотрения процесса обучения географии на уровне общего и профессионального образования. Именно учебный предмет «География» имеет огромный потенциал для формирования экологического мышления человека, географической культуры, а также знаний и компетенций, ориентированных на спасение нашей планеты.

В статье проводится теоретическое обоснование культурно-географической готовности, а также рассматриваются теоретические подходы к её формированию среди обучающихся. Основными подходами являются системный, средовой, прагматический, которые лежат в основе организации проектно-исследовательской деятельности школьников и студентов в процессе их работы на географической площадке.

Ключевые слова: культура, готовность, компетенции, ценности, проект, метод, географическая площадка.

Victor Alexandrovich Savilov
Kurgan

Theoretical substantiation of cultural and geographical readiness of students and methodological approaches to its formation

Currently, the environmental situation on our planet is worsening which has led to global problems such as climate change, environmental pollution, acid rain, depletion of natural resources and desertification. In this regard, humanity needs specialists who are able to face global problems by developing and implementing effective strategies to solve them. Consequently, this need for personnel in society requires consideration of the process of geography education at the level of general and professional education. It is the academic subject "Geography" that has great potential for the formation of human ecological thinking, geographical culture, as well as knowledge and competencies focused on saving our planet.

The article provides a theoretical justification for cultural and geographical readiness, and also examines theoretical approaches to its formation among students. The main approaches are systemic, environmental, pragmatic, which underlie the organization of project-research activities of schoolchildren and students in the process of their work on the geographical site.

Keywords: culture, readiness, competencies, values, project, method, geographic area.

Введение. *Актуальность.* Общество, столкнувшись с глобальными экологическими проблемами, осознало, что наша планета, как и мы, является живым организмом, который образует единую саморегулирующуюся систему, что требует бережного и заботливого отношения к ней. В связи с этим обществу требуются специалисты готовые к применению своих знаний и умений в разработке и принятию решений по предотвращению и предупреждению экологических проблем. В свою очередь, необходимость кадров в данной сфере требует рассмотрения и корректировки процесса обучения школьников и студентов учебному предмету «География».

Множество трудов в настоящее время посвящено исследованию особенностей культуры, среди них работа Е.А. Бирюковой «О значении понятия «культура», в которой рассматривается проблема определения данного понятия. Л.А. Новикова в своем труде «Формирование культуры личности» отмечает влияние образования на обогащение человека культурными и духовными ценностями. Вопросы влияния общей географической культуры на восприятие образа территории рассмотрены в работе А.Б. Голубь «Географическая культура – образ территории – имидж региона».

Цель: провести теоретическое обоснование культурно-географической готовности и

организовать исследование по оценке её сформированности среди школьников и студентов.

Исследовательская часть. *Материалы и методика.* Федеральные рабочие программы по географии основного общего образования и среднего общего образования направлены на воспитание экологической культуры, соответствующей современному уровню геоэкологического мышления на основе освоения знаний о взаимосвязях в природных комплексах, об основных географических особенностях природы, населения и хозяйства России и мира, в том числе и своей местности. При этом в федеральных рабочих программах в достаточном количестве перечислены практические работы по изучению состояния окружающей среды своей местности, однако для их выполнения в большинстве случаев требуется лишь теоретическое изучение материала, а практико-ориентированная составляющая процесса изучения регионального компонента недостаточно отражена.

С целью выявления уровня культурно-географической готовности было проведено анкетирование учащихся пятых, седьмых, девярых и одиннадцатых классов МБОУ «Гимназия №31» города Кургана, а также студентов первого курса обучения в системе среднего профессионального образования Курганского государственного университета. В процессе исследования также использовались следующие методы: анализ, наблюдение, сравнение. Вопросы анкетирования были разделены на блоки, которые направлены как на проверку знаний о географических приборах и опыта работы с ними (флюгер, осадкомер, барометр, термометр, гигрометр, гномон, эклиметр, нивелир, анемометр, нефоскоп, мерзлотомер), так и мотивации к изучению географии и написания проектно-исследовательской работы в рамках данного предмета с помощью учебной площадки. В целом, анкета была направлена на оценку следующих компонентов культурно-географической готовности: когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-мотивационного. Анализ результатов проводился по следующим критериям оценки верных или положительных ответов:

1. Когнитивный компонент (знания о приборах):

- высокий уровень – более 90% правильных ответов;
- средний уровень – от 50% до 90% правильных ответов;
- низкий уровень – менее 50% правильных ответов.

2. Операционно-деятельностный компонент (опыт работы с приборами, опыт в проектно-исследовательской деятельности по географии):

- высокий уровень – более 90% правильных/положительных ответов;
- средний уровень – от 50% до 90% правильных/положительных ответов;

- низкий уровень – менее 50% правильных/положительных ответов.

3. Ценностно-мотивационный (мотивация практико-ориентированной деятельности на географической площадке и подготовка проектно-исследовательской работы по географии):

- высокий уровень – более 90% положительных ответов;
- средний уровень – от 50% до 90% положительных ответов;
- низкий уровень – менее 50% положительных ответов.

Участники эксперимента. В исследовании приняли участие следующие классы МБОУ «Гимназия «31»: 5 «А», 5 «В», 7 «А», 7 «В», 9 «А», 9 «В», 11 «А», 11 «В». Также участниками эксперимента выступили студенты первого курса обучения в системе среднего профессионального образования Курганского государственного университета по специальности «Юриспруденция». Данные участники опытно-экспериментальной работы выбраны для мониторинга непрерывности процесса формирования культурно-географической готовности в процессе практико-ориентированной деятельности на учебной географической площадке, которая применяется на начальном этапе изучения географии в пятом классе и продолжает использоваться в урочной и внеурочной образовательной деятельности старших классов, а также студентов колледжей и университетов. Результаты мониторинга процесса обучения позволили обосновать и внедрить методологические подходы по эффективному формированию культурно-географической готовности, заложив её фундамент на начальном этапе обучения географии в пятом классе и продолжив непрерывно её развивать на каждом этапе обучения до момента реализации в профессии соответствующей области наук. Таким образом, пятый класс является пропедевтическим для работы на географической площадке, на данном периоде обучения необходимо провести уроки ознакомления с географическим инструментарием, а также обучить использовать солнечные часы, гномон, румбическое кольцо, эклиметр и модель местного меридиана и параллели при изучении разделов «Планета Земля» и «План и карта». При этом для нашего исследования в школе на каждой параллели выбран контрольный «А» и экспериментальный «В» классы. В свою очередь, студентов СПО в рамках дополнительного образования можно ознакомить с географической площадкой, проведя на ней экскурсию, поскольку основная часть обучающихся не видели и не работали на такой учебной территории в своих общеобразовательных учреждениях до поступления в учебное заведение высшего/среднего образования. Студенты также могут участвовать в различных проектах, где им будет необходима информация о состоянии

атмосферы в регионе, которую они смогут получить на географической площадке.

Всего в опытно-экспериментальной работе приняло участие 287 обучающихся, из них 256 школьников и 31 студент. Обучение географии учащихся школ проходит на основе федеральных рабочих программ среднего и общего образования, а студентов - по рабочей программе Курганского государственного университета учебного предмета БД.05 «География», которая является частью программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС СПО по специальности 40.02.04 Юриспруденция.

Теоретическое обоснование. В двадцать первом веке одними из главных глобальных проблем человечества являются экологические проблемы. Антропогенное воздействие, различные стихийные бедствия (землетрясения, цунами, наводнения, пожары) наносят непоправимый ущерб нашей планете и человеку в целом, что требует особого внимания со стороны общечеловеческой [9, С. 3; 15, С. 385].

Главным этапом в жизни каждого человека, на котором происходит формирование базовых знаний, умений, навыков, норм поведения, ценностей и привычек, является обучение в образовательных учреждениях. Именно от методов и приёмов преподавания зависит заинтересованность учащегося в том или ином учебном предмете, что также в дальнейшем влияет на его выбор направления подготовки в учреждении высшего или среднего профессионального образования, а также профессии в целом.

География – это наука, которая изучает Землю, её физическую, социально-экономическую и культурную составляющие, а также взаимодействие данных компонентов между собой. География как учебный предмет играет большую роль в воспитании личности, неравнодушной к планете Земля, а также в формировании знаний и практических умений, необходимых в повседневной жизни или в профессиональной деятельности. Однако, проанализировав множество терминологических словарей, был сделан вывод, что не существует такого понятия, которое бы характеризовало готовность человека к эффективному применению географических знаний, умений и навыков во благо устойчивого развития нашей планеты. В связи с этим в рамках нашего исследования было обосновано и сформулировано новое понятие, характеризующее вышеуказанное, – это культурно-географическая готовность [14, С. 22].

Воспитание личности неравнодушной к сохранению нашей планеты невозможно в процессе обучения географии без привития культуры. Е.А. Бирюкова в своих трудах отмечает, что культура – это духовные и материальные ценности, которые формируются и создаются человеком. Однако данное определение культуры

является достаточно широким, что требует более детального рассмотрения данного понятия и его подсистем [2, С.132].

И.А. Зимняя рассматривает общую культуру как совокупность ценностей, знаний и традиций человека, которые проявляются в его поведении как результат социальной жизнедеятельности. Именно сформировавшиеся знания, ценности и традиции создают определённые нормы поведения человека в обществе, являющиеся основой культуры [7, С. 14].

Необходимо отметить, что совокупностью норм, обеспечивающей функционирование, развитие, управление и регулирование социальной жизни людей в обществе является социальная культура, как одна из подсистем общей культуры [12, С. 99].

Человек оказывает значительное влияние на формирование культуры в обществе, однако в большей степени социум воздействует на развитие культуры человека. Под влиянием общества, а именно его поведения, формируется культура личности, которая представляет собой ценностный и нравственный ориентир человека, обуславливающий его мотивацию и действия [13, С. 141].

Огромное влияние общества на развитие культуры человека проявляется на этапе его обучения (в школе, университете или колледже), что также имеет большое значение в выборе, подготовке и успешной деятельности в будущей профессии. В данном случае мы говорим о профессиональной культуре, которая также является подсистемой культуры и представляет собой комплекс компетенций, направленных на достижение высокого результата в профессиональной деятельности [11, С. 252].

Географическая культура как одна из ветвей профессиональной культуры является важной составляющей процесса обучения школьников и студентов на занятиях географии для подготовки будущих специалистов в данной области, деятельность которых будет направлена на предупреждение, предотвращение или ликвидацию экологических проблем. А.Б. Голубь в своей работе отметил, что географическая культура – это ценности, знания и умения человека в области географии, необходимые для устойчивого взаимодействия природы и общества [6, С. 18].

Таким образом, на уроках географии происходит процесс формирования как культуры личности, которая включает в себя ценностный и нравственный ориентир человека, обуславливающий его мотивацию к обучению, так и географической культуры, охватывающий также ценностный компонент и результат обучения в виде знаний и умений необходимых в будущей профессии. В данном случае культура личности пересекается с географической культурой, образуя личностно-географическую культуру (рис. 1).



Рис. 1. Личностно-географическая культура

Школьная география представляет собой совокупность знаний о природе и обществе, которые необходимы каждому человеку в повседневной жизни. Важным в процессе обучения данной дисциплине является опыт деятельности учащихся, который объединяет в себе как ценности, так и компетенции. При этом одним из главных способов формирования такого опыта и обмена его с другими участниками образовательного процесса является интерактивность в ходе обучения [1, С. 5].

Сочетание сформированной личностно-географической культуры и усвоенных компетенций в процессе обучения географии образует культурно-географическую готовность, которая представляет собой качество человека, предоставляющее ему способность успешно использовать сформированные ключевые компетенции, ценности и нравственно-этические нормы для обеспечения устойчивого развития нашей планеты.

С целью формированию культурно-географической готовности у школьников и студентов необходима организация практико-ориентированной деятельности, что возможно с помощью применения проектно-исследовательского метода и соответствующего инструментария.

В.М. Полонский рассматривает метод проектов как способ организации деятельности обучающихся, благодаря которому происходит получение новых знаний, умений и навыков в результате самостоятельного определения алгоритма своих действий по достижению поставленных практических целей и решения проблем проекта [5, С. 243].

Проектно-исследовательский метод при этом синтезирует в себе проектный и исследовательский метод, что представляет собой самостоятельную познавательную деятельность обучающихся по достижению практических целей и решения определённых проблем с помощью проводимых исследований под руководством учителя [4, С. 34].

Необходимо отметить, что при организации обучения с помощью проектно-

исследовательского метода с целью формирования культурно-географической готовности у обучающихся необходимо базироваться на следующие подходы: системный; средовой; праксиологический.

Системный подход позволяет выявить зависимость компонентов системы друг от друга, их место и функции, а также составить прогноз возможного поведения. Например, какие знания необходимы обучающемуся, для формирования умений и навыков по наблюдению за состоянием атмосферы в регионе, и к развитию каких ключевых компетенций и ценностей должно привести все это в дальнейшем. При это системный подход позволяет определить факторы, которые будут влиять на процесс обучения, например, наличие материального обеспечения (метеорологическая будка) для проведения измерений показателей температуры, давления, влажности, количества осадков, направления ветра; заинтересованность обучающихся, количество времени и т.д. [10, С. 118].

Использование средового подхода является также важным, поскольку окружающая человека среда представляет собой ключевой фактор формирования личности человека, его мотивации, ценностей, знаний, умений и навыков. Например, с целью организации процесса по формированию культурно-географической готовности у обучающихся в процессе обучения необходимо создать для этого среду в виде географической площадки на территории образовательного учреждения. В результате созданных условий на отведённой территории с необходимым инструментарием ученики смогут применять сформированные знания на практике, оттачивать свои умения, преобразуя их в навыки, и приобретать новые знания [8, С. 147].

Праксиологический подход в организации обучения по формированию культурно-географической готовности выбран исходя из того, что представляет собой целенаправленную практическую деятельность обучающихся по проведению исследований, наблюдений, анализа и проектирования. То есть помимо практико-

ориентированной деятельности в урочное время, ученики могут исходя из своих интересов и волнующих проблем выбрать тему проекта для работы во внеурочное время. За счёт этого происходит мотивированная целенаправленная познавательная деятельность учащегося, повышающая интерес к учебному предмету, уровень знаний, умений и навыков, а также может способствовать заинтересованности других ребят, ранее не работавших над проектом в области географии. Например, одной из проектных тем для работы во внеурочное время может быть: «Изучение воздействия атмосферных явлений на состояние здоровья человека» [3, С. 47].

Таким образом, для эффективного формирования культурно-географической готовности необходимо комплексное использование вышеуказанных подходов, что

позволит создать систему обучения, при котором учащиеся в созданных условиях с необходимым инструментарием занимаются исследованием интересующей их проблемы во внеурочное время, а также решают практические задачи в рамках уроков географии.

Результаты опытно-экспериментальной работы. Создание необходимой обучающей среды, а именно географической площадки, требует наличия определённого измерительного инструментария. Однако не каждая школа способна организовать такую учебную территорию, поскольку одной из ключевых проблем в данном случае является – нехватка финансовых средств. Далее в таблице приведен список измерительного инструментария, который возможно сделать самостоятельно, затратив для этого минимум средств.

Таблица 1.

Измерительный инструментарий географической площадки с возможностью самостоятельного или только профессионального изготовления

<i>Измерительный инструментарий самостоятельного изготовления</i>	<i>Измерительный инструментарий, требуемый покупки</i>
Эклиметр	Оптический нивелир
Горизонтальные солнечные часы	Компас
Экваториальные солнечные часы	Мерзлотомер
Гномон	Барометр
Модель местного меридиана и параллели	Гигрометр
Флюгер	Термометр
Снегомерная рейка	
Румбическое кольцо	
Нефоскоп	
Осадкомер	

Как видно из таблицы, значительно больше того инструментария, который возможно сделать собственными усилиями, используя для создания фанеру, деревянные бруски, металлическую проволоку, акриловую краску, различные крепежи, кисти. Данный способ представляет собой возможность для того, чтобы начать организацию базового варианта географической площадки с дальнейшим дополнением измерительного оборудования, которое сможет предоставить образовательное учреждение или местный меценат.

По результатам анкетирования учащихся МБОУ «Гимназия №31» города Кургана было выявлено, что учащиеся 5 «А» и 5 «В» классов имеют низкий уровень сформированности когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов. Основной части школьников 5 «А» и 5 «В» классов интересно изучение географии, а также имеют наибольшее по сравнению со старшими классами желание работать на учебной площадке (рис. 2).

Обучающиеся 7 «А» и 7 «В» классов также показали низкий уровень сформированности когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов. При этом большей части учащихся 7 «А» и 7 «В» классов неинтересно изучение географии, но при этом подавляющее число учащихся желает обучаться на учебной площадке, что связано с их стремлением к практико-ориентированному изучению, которое поможет повысить интерес к дисциплине (рис. 3).

Учащиеся 9 «А» и 9 «В» классов имеют низкий уровень сформированности когнитивного, операционно-деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов. Необходимо отметить незаинтересованность изучения географии у основной части учеников и нежелание обучаться на учебной площадке, объяснив это тем, что они привыкли получать знания в классе, и не хотели бы выходить на площадку, затрачивая при этом время на перемене (рис. 4).

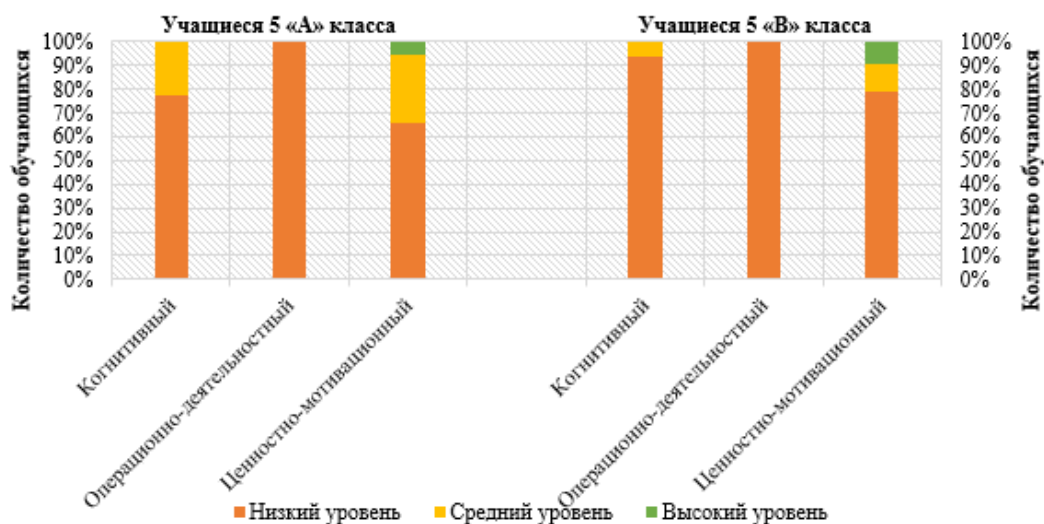


Рис. 2. Сформированность компонентов культурно-географической готовности учащихся 5 классов

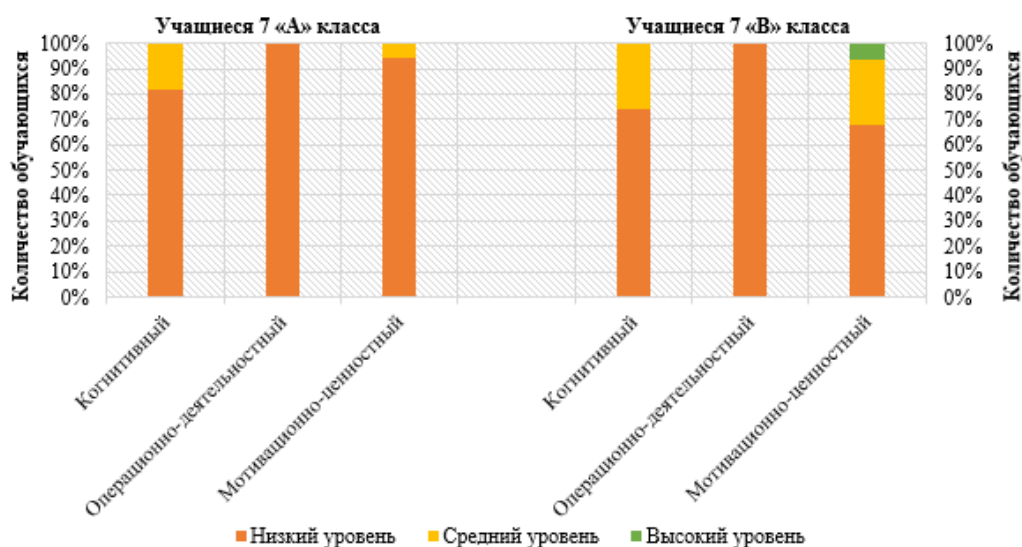


Рис. 3. Сформированность компонентов культурно-географической готовности учащихся 7 классов

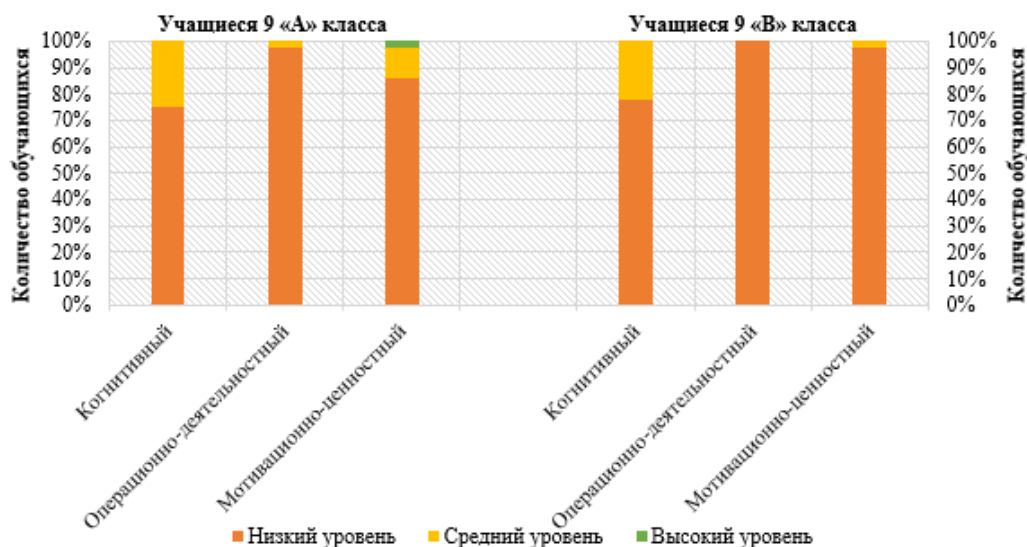


Рис. 4. Сформированность компонентов культурно-географической готовности учащихся 9 классов

Большая часть обучающихся 11 «А» и 11 «В» классов показали средний уровень сформированности когнитивного компонента, при этом операционно-деятельностный и ценностно-мотивационный оказались на низком уровне.

Подавляющему большинству учащихся лишь 11 «А» класса интересно изучение географии, но при этом основная часть обоих классов выразили желание к работе с географическим инструментарием на учебной площадке (рис. 5).

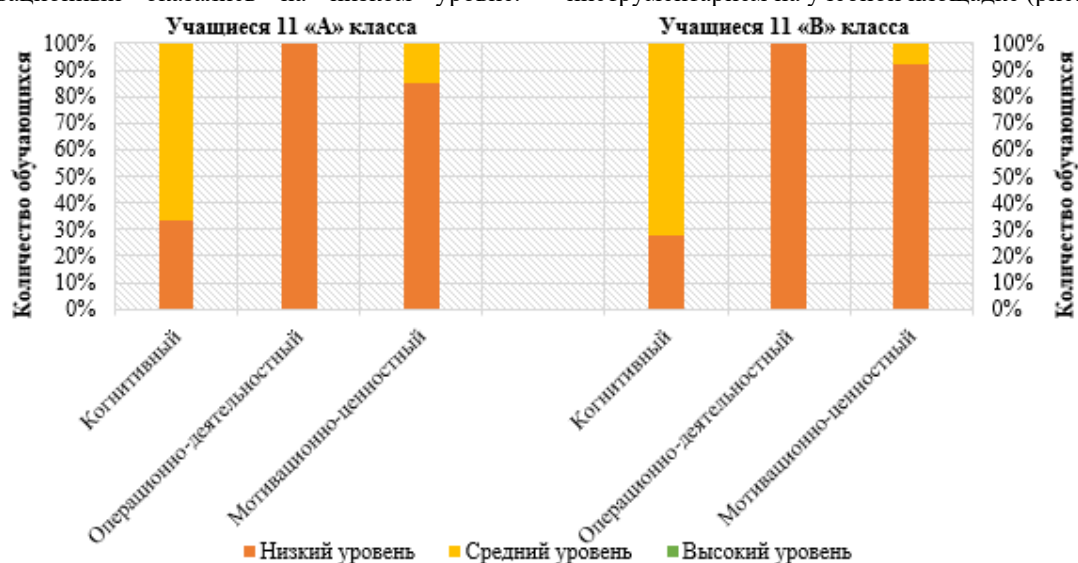


Рис. 5. Сформированность компонентов культурно-географической готовности учащихся 11 классов

Студенты среднего профессионального образования Курганского государственного университета аналогично одиннадцатым классам обладают средним уровнем когнитивного компонента и низкий уровнем операционно-

деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов. При этом большая часть обучающихся выразила интерес к изучению географии, а также желание к обучению на географической площадке (рис. 6).

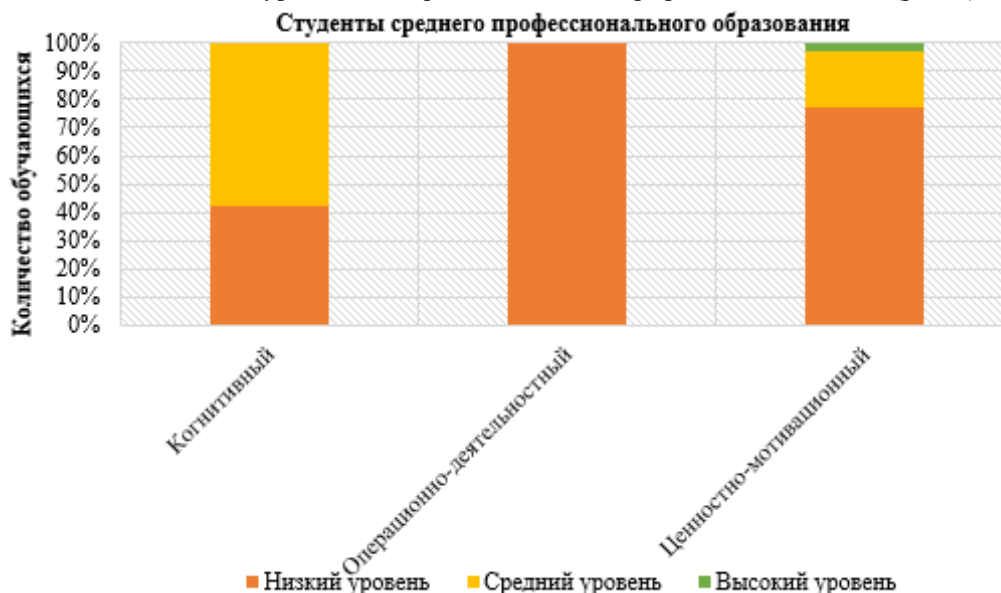


Рис. 6. Сформированность компонентов культурно-географической готовности студентов среднего профессионального образования

Таким образом, результаты анкетирования показали желание большей части школьников и студентов обучаться на географической площадке, что в дальнейшем будет способствовать повышению уровня заинтересованности к учебному предмету, формированию необходимых знаний, умений, навыков. Также самостоятельная

работа в рамках проектно-исследовательской деятельности позволит привить духовные ценности, ориентированные на сохранение благополучия нашей планеты и общества в целом, что также влияет на развитие их ответственности и норм поведения. Все это заложено в нашем понятии «культурно-географическая готовность»,

сформированность которой на сегодняшний день необходима в подготовке специалистов, занимающихся решением глобальных проблем.

Заключение. На основе анализа литературы и проведённой опытно-экспериментальной работы сформулированы следующие выводы:

1. Решение, предотвращение и предупреждение экологических проблем требует подготовки большого числа специалистов, которые обладают и умеют использовать знания в области географии, проявляя свои компетенции на практике, а также обладают заинтересованностью к делу.

2. Образовательные учреждения являются ключевым компонентом в формировании базовых знаний, умений, навыков, ценностей, которые в дальнейшем влияют на профессиональный выбор человека. В процессе исследования обосновано и введено новое понятие «культурно-географическая готовность» - качество человека, предоставляющее ему способность успешно использовать сформированные ключевые компетенции, ценности и нравственно-этические нормы для обеспечения устойчивого развития нашей планеты.

3. Основным методом обучения по формированию культурно-географической готовности является проектно-исследовательский на базе системного, средового и праксиологического подходов.

4. Географическая площадка, как инструмент создания обучающей среды с необходимым

измерительным оборудованием для исследований, играет большое значение в проектно-исследовательской деятельности. Главной проблемой организации учебных площадок является нехватка финансовых и методических средств.

5. У обучающихся МБОУ «Гимназия №31» и студентов СПО Курганского государственного университета выявлен низкий уровень сформированности операционно-деятельностного и ценностно-мотивационного компонентов культурно-географической готовности, при этом когнитивный компонент у старшеклассников и студентов находится на среднем уровне.

6. Большая часть школьников и студентов заинтересованы обучаться на географической площадке, что будет способствовать эффективному формированию у них культурно-географической готовности.

Статья Савилова Виктора Александровича «Теоретическое обоснование культурно-географической готовности обучающихся и методологические подходы к её формированию» рекомендуется к публикации в Вестнике Шадринского государственного педагогического университета научным руководителем Несговоровой Натальей Павловной, профессором, доктором педагогических наук, заведующим кафедрой «География, фундаментальная экология и природопользование» ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акунец, Е. И. Эффективные приёмы работы с географической картой как средство развития географических компетенций / Е. И. Акунец, А. И. Ероменко. – Текст : непосредственный // Педагогическая мастерская "MASTER GEO – 2023" : материалы III Республик. науч.-метод. семинара работников средней и высшей школы Республики Беларусь, Минск, 02–03 нояб. 2023 г. – Минск : Белорусский государственный университет, 2023. – С. 5–8.
2. Бирюкова, Е. А. О значении понятия «культура» / Е. А. Бирюкова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12(4). – С. 131–134.
3. Божкова, Е. Д. Праксиологический подход к технологическому обучению / Е. Д. Божкова. – Текст : непосредственный // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 1. – С. 46–50.
4. Васильева, М. И. Проектная, исследовательская и проектно-исследовательская деятельность: сопоставительный анализ / М. И. Васильева. – Текст : непосредственный // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – № 5. – С. 31–39.
5. Вахнина, Ю. Н. Сущность метода проектов: как он раскрывается в российском образовании / Ю. Н. Вахнина, Н. Н. Афонин. – Текст : непосредственный // Вестник науки. – 2024. – № 2 (71). – С. 241–248.
6. Голубь, А. Б. Географическая культура – образ территории – имидж региона / А. Б. Голубь. – Текст : непосредственный // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2012. – № 2. – С. 17–24.
7. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
8. Ковалев, А. П. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке / А. П. Ковалев, В. Н. Бобров. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского института ФСИИ России. – 2012. – № 1. – С. 146–150.
9. Куксов, В. С. Глобальные экологические проблемы / В. С. Куксов, Л. П. Лазарева. – Текст : непосредственный // Вологодские чтения. – 2009. – № 75. – С. 3–4.
10. Кучер, С. И. К вопросу об использовании системного подхода в обучении в условиях СПО / С. И. Кучер, Т. А. Молодцова. – Текст : непосредственный // Компетентностный подход: современные аспекты развития образования : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Вольск, 25–28 нояб. 2016 г. / под ред. С. В. Фроловой, С. Л. Коротковой, М. А. Сморгуневой. – Вольск : Наука, 2017. – С. 118–119.
11. Лымарь, А. Н. Профессиональная культура в системе культуры / А. Н. Лымарь. – Текст : непосредственный // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2006. – № 17(72). – С. 251–252.

12. Мерзлякова, И. В. Социальная культура как основа социального благополучия человека и общества / И. В. Мерзлякова. – Текст : непосредственный // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2009. – № 4. – С. 97–100.
13. Новикова, Л. А. Формирование культуры личности / Л. А. Новикова. – Текст : непосредственный // Вестник СВФУ. – 2009. – № 1. – С. 140–141.
14. Теория и методология географической науки / М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, Г. Н. Максимов, А. М. Носонов. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 463 с. – Текст : непосредственный.
15. Эриашвили, Н. Д. К вопросу о глобальных экологических проблемах / Н. Д. Эриашвили, Ю. А. Иванова, М. А. Аливердиева. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2022. – № 10. – С. 383–386.

REFERENCES

1. Akunets, E. I. (2023), 'Effective techniques for working with a geographic map as a means of developing geographic competencies', *Pedagogical workshop "MASTER GEO - 2023": Proceedings of the III Republican scientific and methodological seminar for employees of secondary and higher education of the Republic of Belarus*, Minsk, November 2–3, Minsk: Belarusian State University, pp. 5–8 (in Russian)
2. Biryukova, E. A. (2016), 'On the meaning of the concept "culture"', *Actual problems of humanitarian and natural sciences*, no 12 (4), pp.131-134. (in Russian)
3. Bozhkova, E. D. (2014), 'Praxeological approach to technological training', *Bulletin of pedagogy and psychology of Southern Siberia*, no. 1, pp. 46-50. (in Russian)
4. Vasilyeva, M. I. (2020) 'Project, research and project-research activities: comparative analysis', *Scientific notes of the Zabaikalsky State University*, no. 5, pp. 31-39. (in Russian)
5. Vakhnina, Yu. N. (2024), 'The essence of the project method: how it is revealed in Russian education', *Bulletin of science*, no. 2 (71), pp. 241-248. (in Russian)
6. Golub, A. B. (2012), 'Geographical culture - image of the territory - image of the region', *Bulletin of PSU named after Sholem Aleichem*, no. 2, pp. 17-24. (in Russian)
7. Zimnyaya, I. A. (2005), 'General culture and socio-professional competence of a person', *Higher education today*, no. 11, pp. 14-20. (in Russian)
8. Kovalev, A. P. (2012), 'Historical aspects of the implementation of the environmental approach in pedagogical science', *Bulletin of the Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia*, no. 1, pp. 146-150. (in Russian)
9. Kuksov, V. S. (2009) 'Global environmental problems', *Vologda readings*, no. 75, pp. 3-4. (in Russian)
10. Kucher, S. I. (2017), 'On the issue of using a systems approach in teaching in secondary vocational education', *Competence-based approach: modern aspects of education development: Collection of materials from the All-Russian scientific and practical conference*, Volsk, November 25-28, 2016, pp. 118-119. (in Russian)
11. Lyman, A. N. (2006), 'Professional culture in the system of culture', *Bulletin of SUSU. Series: Social and humanitarian sciences*, no. 17 (72), pp. 251-252. (in Russian)
12. Merzlyakova, I. V. (2009), 'Social culture as the basis for social well-being of man and society', *Scientific notes of ZabGU. Series: Philosophy, sociology, cultural studies, social work*, no. 4, pp. 97-100. (in Russian)
13. Novikova, L. A. (2009), 'Formation of personality culture', *Bulletin of NEFU*, no. 1. pp. 140-141. (in Russian)
14. Голубчик, М. М., Евдокимов, С. П., Максимов, Г. Н., Носонов, А. М. (2005), *Theory and methodology of geographical science*, Moscow, VLADOS, 463 p. (in Russian)
15. Eriashvili, N. D. (2022), 'On the issue of global environmental problems', *Education and law*, no. 10, pp. 383-386. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.А. Савилов, аспирант, ассистент кафедры «География, фундаментальная экология и природопользование», ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», учитель географии МБОУ «Гимназия 31» г. Кургана, г. Курган, Россия, e-mail: savilov.vitya@mail.ru, ORCID: 0009-0009-0362-5704.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.A. Savilov, Graduate Student, Instructor, Department of Geography, Fundamental Ecology and Nature Management, Kurgan State University, Geography Teacher, Gymnasium No. 31 in Kurgan, Kurgan, Russia, e-mail: savilov.vitya@mail.ru, ORCID: 0009-0009-0362-5704.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_159

Любовь Геннадьевна Светоносова
г. Шадринск

Модель процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей

В статье раскрывается проблема моделирования процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей. Сущность профессиональной ответственности учителей состоит в том, что в ее основе лежит ответственность как личностное качество, в процессе профессионального обучения у будущих учителей формируется

профессиональная ответственность, сочетающая в себе реализацию профессиональной деятельности в соответствии с нравственными и правовыми нормами и социальными требованиями. На основе изучения исследований по проблеме формирования профессиональной ответственности будущих учителей автором разработана модель, которая включает в себя цель, методологические подходы, структурные компоненты профессиональной ответственности будущих учителей формы, средства, педагогические условия (изучение и анализ нормативных документов, регулирующих профессиональную ответственность будущих учителей; решение студентами кейсов из практики обучения и воспитания обучающихся, актуализирующих проблему профессиональной ответственности учителя), уровни сформированности профессиональной ответственности будущих учителей и результат.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, будущие учителя, модель, формирование, структура, методологические подходы

Lyubov Gennadievna Svetonosova
Shadrinsk

Model of the formation of future teachers' professional responsibility

This article explores the problem of modeling the process of the formation of future teachers' professional responsibility. The essence of teachers' professional responsibility is that it is based on responsibility as a personal quality. During professional training, future teachers develop professional responsibility which combines the implementation of professional activities in accordance with moral and legal norms and social requirements. The author developed a model that includes the goal, methodological approaches, structural components of future teachers' professional responsibility, forms, means, pedagogical conditions (study and analysis of regulatory documents governing the professional responsibility of future teachers; students solving cases from the practice of teaching and educating students, actualizing the problem of professional responsibility of a teacher), levels of formation of future teachers' professional responsibility and the result.

Keywords: professional responsibility, future teachers, model, formation, structure, methodological approaches

Введение. Трудно ответить на вопрос «Каким должен быть будущий учитель?». С одной стороны, он должен быть компетентным и культурным, образованным, конкурентоспособным, с другой стороны, владеть методикой преподавания учебного предмета и уметь вовлекать обучающихся в учебный процесс. Кроме того, ему необходимо быть ответственным, то есть иметь высокий уровень сформированности профессиональной ответственности.

В нормативных документах, а именно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 48 говорится о том, что педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами [13]. Кроме того, в Профстандарте педагога указывается на соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики в профессиональной деятельности учителя [15]. В данных нормативных документах речь идет о важном профессиональном качестве учителя – профессиональной ответственности.

Профессиональная ответственность будущего учителя начинает формироваться в период профессиональной подготовки. Для эффективного построения процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей необходимо разработать его модель. Цель исследования заключается в разработке модели процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей. Задачи исследования: 1) проанализировать понятия «ответственность» и «профессиональная ответственность учителя» в научно-педагогических источниках, дать авторское определение данному понятию, 2) раскрыть методологические подходы к реализации

процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей, 3) разработать модель процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей.

Научная новизна исследования заключается в расширении представления о профессиональной ответственности будущих учителей, её структурных компонентах, педагогических условиях, формах и средствах её формирования в профессиональной подготовке будущих учителей, уровнях ее сформированности у будущих учителей

Основная часть. На первом этапе нашего исследования были проанализированы понятия «ответственность» и «профессиональная ответственность учителя». Понятие «ответственность» трактуется различно. В «Педагогическом словаре» «ответственность» представляет собой «способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, правовыми и нравственными нормами и правилами, чувством долга» [9]. В данном определении подчеркивается реализация деятельности человеком, которая соответствует требованиям и нормам: социальным, нравственным и правовым. С.М. Вишнякова ответственностью называет «форму саморегуляции личности, выражающуюся в осознании себя причиной совершаемых поступков и их последствий, в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и собственной жизни» [5]. Автор акцентирует внимание на то, что человек представляет собой первопричину своих поступков, он должен это осознавать и понимать. Человек может предугадывать последствия своих поступков, поэтому он должен уметь контролировать свое поведение.

Понятие «ответственность» разными учеными понимается по-разному. Так, П.Ф. Каптерев ответственностью считает умение человека «отдавать отчет своим действиям» [9]. А.С. Макаренко подчеркивает, что ответственность представляет собой «чувство неловкости за неправильное поведение» [10]. В.А. Сухомлинский трактует ответственность как выбор личностью нравственных обязанностей и стремление выполнять их в поведении и деятельности, умение контролировать свое поведение в соответствии с собственными нравственными обязанностями [16]. Л.А. Барановская под ответственностью подразумевает способность человека в любых ситуациях действовать в соответствии с нравственным долгом и социальными нормами, умение предвидеть последствия своих действий и поступков и готовность отвечать за них [4]. К.А. Абульханова-Славская считает, что ответственность – достижение личностью результата деятельности собственными усилиями [1]. Б.С. Алишев раскрывает ответственность с трех позиций, как: 1) выполнение обязанностей, которые он берет на себя самостоятельно или задаются извне; 2) «авторство» уже совершенных деяний, последствия которых расцениваются или как успех, или как вина; 3) самостоятельность (принятие новых задач и их решение) [2]. Как мы видим, «ответственность» понимается исследователями многогранно. Ее можно трактовать как внешние требования к поведению и деятельности личности, как состоявшееся действие личности, оценивающееся позитивно или негативно, как умение личности принимать самостоятельные решения.

Для нашего исследования представляет интерес труды С.С. Быковой [5], дающие представление о понимании профессиональной ответственности учителя. Исследователь считает, что профессиональная ответственность учителя – профессионально-личностное качество, содержащее в себе нравственный и правовой компоненты, которые регулируют профессиональное поведение и деятельность учителя. Нравственный компонент профессиональной ответственности учителя означает знание и соблюдение учителем профессиональных этических норм. Правовой компонент профессиональной ответственности учителя предполагает владение учителем правовыми знаниями и выполнение профессиональной деятельности в соответствии с ними. Учитывая определения понятий «ответственность» и «профессиональная ответственность учителя», мы под профессиональной ответственностью учителя понимаем интегральное личностно-профессиональное качество учителя, включающее осознание учителем социальной значимости выполняемой профессиональной деятельности,

соблюдение в ней нравственных и профессиональных норм, ценностное отношение к ней и субъектам образовательного процесса, прогнозирование ее результатов.

На втором этапе нашего исследования в процессе изучения проблемы формирования профессиональной ответственности будущих учителей мы опирались на личностно-деятельностный, рефлексивный и ситуационный подходы. Личностно-деятельностный подход (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К.Э. Казарьянц и др.) в нашем исследовании означает актуализацию личностно-значимых знаний и опыта будущего учителя в процессе учебных занятий. Они проявляются в учебно-профессиональной деятельности, расширяющей представления будущих учителей о профессиональной ответственности учителя.

Рефлексивный подход (О.С. Расковалова, Л.Г. Светоносина и др.) в формировании профессиональной ответственности будущих учителей означает обращение студентов педвуза в процессе производственных (педагогических) практик к самоанализу уровня своей профессиональной ответственности. В процессе рефлексии будущий учитель осознает значимость профессиональной ответственности и стремится повысить ее уровень, решая возникающие в образовательном процессе профессиональные задачи.

Ситуационный подход в рамках нашего исследования означает решение будущими учителями ситуаций, представленных в кейсах, актуализирующих проблему профессиональной ответственности учителя. В процессе их решения будущие учителя «примеряют» на себя роль учителя и оценивают его действия с позиции профессиональной ответственности, с позиции требований социально-профессиональных норм и этики.

Третий этап нашего исследования связан с разработкой модели процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей. Для ее построения необходимо выявить структурные компоненты профессиональной ответственности (схема 1). На основе анализа научных исследований С.С. Быковой, С.М. Вишняковой и др. мы предлагаем следующие структурные компоненты профессиональной ответственности будущих учителей: 1) мотивационно-правовой, 2) нравственно-оценочный, 3) деятельностно-практический. Мотивационно-правовой компонент профессиональной ответственности будущего учителя включает в себя мотивацию будущих учителей овладеть высоким уровнем профессиональной ответственности. Нравственно-оценочный компонент профессиональной ответственности будущего учителя означает умение будущего учителя оценивать возникающие ситуации профессионального затруднения с

этической точки зрения, стремление действовать в соответствии с этическими нормами, принятыми в обществе и профессиональной среде. Деятельностно-практический компонент профессиональной ответственности будущего учителя включает в себя умение проявить профессиональную ответственность в профессиональной деятельности, защитить свою профессиональную позицию по тому или иному вопросу /случаю.

Мы полагаем, что профессиональная ответственность будущих учителей начинает формироваться с 1 курса обучения на лекциях и семинарах по педагогике, а также на учебных занятиях профессиональных дисциплин, – в групповой и коллективной формах, в индивидуальной форме (курирование преподавателем обучающегося к участию в научных конференциях, конкурсах, мастер-классах, связанных с будущей профессиональной деятельностью).

В нашем исследовании средствами процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей выступают текстовые (кейсы) и аудиовизуальные (видеофрагменты документальных и художественных фильмов) средства. Обратимся к понятию учебно-исследовательского кейса. Учебно-исследовательский кейс – это научно-педагогический или методический текст, содержащий описание одной из проблем образования и предназначенный для анализа студентами и выполнения на его основе заданий поисково-исследовательского характера [15]. В процессе формирования профессиональной ответственности будущих учителей необходимо использовать как учебно-исследовательские, так и ситуационные кейсы, раскрывающие «живые» ситуации школьного учебно-воспитательного процесса. В процессе их решения будущие учителя не только анализируют ситуации, но и определяют границы профессиональной ответственности учителя/классного руководителя. В процессе формирования профессиональной ответственности будущих учителей применяются и аудиовизуальные средства. Они подразумевают просмотр видеофрагментов документальных и художественных фильмов с последующим анализом проявления в них профессиональной ответственности учителя /классного руководителя.

Логика моделирования процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей требует обращения к педагогическим условиям данного процесса. В нашем исследовании педагогическими условиями процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей являются: 1) изучение и анализ нормативных документов, регулирующих профессиональную ответственность будущих учителей; 2) решение студентами кейсов

из практики обучения и воспитания обучающихся, актуализирующих проблему профессиональной ответственности учителя.

Первое педагогическое условие – изучение и анализ нормативных документов, регулирующих профессиональную ответственность будущих учителей – подразумевает, что будущие учителя изучают и анализируют Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Трудовой кодекс Российской Федерации, Профстандарт педагога и др., благодаря чему приобщаются к правовым нормам профессиональной деятельности учителя. Второе педагогическое условие – решение студентами кейсов из практики обучения и воспитания обучающихся, актуализирующих проблему профессиональной ответственности учителя – означает, что будущие учителя включаются в решение сложных педагогических ситуаций, выявляют в них проявление профессиональной ответственности учителя / классного руководителя, оценивают его, кроме того, самооценивают собственный уровень профессиональной ответственности.

Для оценки сформированности профессиональной ответственности будущих учителей нами были определены ее уровни: начальный, достаточный и высокий. Начальный уровень сформированности профессиональной ответственности означает, что у будущего учителя низкая мотивация овладеть профессиональной ответственностью учителя, отсутствует стремление изучить правовые нормы профессиональной деятельности учителя, отсутствует интерес к познанию этических основ профессиональной деятельности учителя и к данной деятельности в частности.

Достаточный уровень сформированности профессиональной ответственности означает наличие мотивации будущего учителя овладеть профессиональной ответственностью учителя, наличие стремления изучить правовые нормы профессиональной деятельности учителя, интерес к познанию этических основ профессиональной деятельности учителя, их проявление в практической педагогической деятельности.

Высокий уровень сформированности профессиональной ответственности предусматривает высокую мотивацию будущего учителя овладеть профессиональной ответственностью учителя, сильный интерес изучить правовые нормы и этические основы профессиональной деятельности учителя, ярко выраженное их проявление в практической педагогической деятельности.

Результатом реализации разработанной модели процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей в образовательном процессе педвуза будет сформированность профессиональной ответственности будущих учителей.



Схема 1. Модель процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей

Моделирование процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей помогает представить данный процесс более детально. Внедрение разработанной модели будет способствовать усилению практико-ориентированности профессиональной подготовки будущих учителей в аспекте формирования у них значимого профессионально-личностного образования – профессиональной ответственности.

Заключение. Основываясь на анализе исследований С.С. Быковой, С.М. Вишняковой и др., под профессиональной ответственностью будущего учителя мы понимаем формирующееся в профессиональном обучении личностно-профессиональное качество, заключающееся в осознании социальной ценности будущей профессиональной деятельности, в понимании необходимой опоры в ней на нравственные, правовые и социальные нормы, в предвидении последствий для субъектов образовательного процесса принятых в ней решений.

Методологические подходы к процессу формирования профессиональной ответственности будущих учителей включают в себя личностно-деятельностный, рефлексивный и ситуационный, каждый из которых вносит свой существенный вклад в разработку модели процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей в образовательном процессе педвуза.

Модель процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей включает в себя цель, методологические подходы, структурные компоненты профессиональной ответственности будущих учителей (мотивационно-правовой, нравственно-оценочный и деятельностно-практический), формы – индивидуальная, групповая, коллективная, средства – текстовые (кейсы), аудиовизуальные (видеофрагменты документальных и художественных фильмов), педагогические условия (изучение и анализ нормативных документов, регулирующих профессиональную

ответственность будущих учителей; решение студентами кейсов из практики обучения и воспитания обучающихся, актуализирующих проблему профессиональной ответственности учителя), уровни сформированности профессиональной ответственности будущих учителей (высокий, достаточный и начальный) и

результат – сформированность профессиональной ответственности будущих учителей.

Перспективу дальнейшего исследования процесса формирования профессиональной ответственности будущих учителей мы видим во внедрении разработанной модели в образовательный процесс педвуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская, К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Абульханова-Славская. – Текст : электронный // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва : Просвещение, 1995. – С. 27–38. – URL: <http://slrubinstein-society.ru/engine/documents/document77.pdf> (дата обращения: 15.09.2025).
2. Алишев, Б. С. Фундаментальные социальные установки и их соотношение / Б. С. Алишев. – Текст : электронный // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-sotsialnye-ustanovki-i-ih-sootnoshenie> (дата обращения: 07.10.2025).
3. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с. – Текст : непосредственный.
4. Барановская, Л. А. Становление социальной ответственности современного студенчества : монография / Л. А. Барановская ; Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Сибир. гос. технол. ун-т». – Красноярск : Сибирский государственный технологический университет, 2009. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Быкова, С. С. Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия / С.С. Быкова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 49–53. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-otvetstvennost-buduschego-pedagoga-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya> (дата обращения: 15.09.2025).
6. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – URL: <https://djvu.online/file/qc8oAilSdsxW8> (дата обращения: 12.09.2025). – Текст : электронный.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с. – Текст : непосредственный.
8. Казарьянц, К. Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения / К. Э. Казарьянц. – Текст : электронный // НАУ. – 2015. – № 2-5 (7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-vazhnoe-uslovie-effektivnosti-protsessa-obucheniya> (дата обращения: 09.10.2025).
9. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с. – Текст : непосредственный.
10. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.
11. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. Т. 4. 1984 / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1983–1986. – 400 с. – Текст : непосредственный.
12. Ст. 48. Обязанности и ответственность педагогических работников. – Текст : электронный // Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/82d348bfa91f54b262e7b00b71659c9f5c69e2ad/ (дата обращения: 12.09.2025).
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). – Текст : электронный // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 15.09.2025).
14. Расковалова, О. С. Рефлексивный подход в учебной деятельности / О. С. Расковалова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4 (44). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-podhod-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.10.2025).
15. Светоносова, Л. Г. Рефлексивные задания по педагогике как средство формирования рефлексивной компетенции студентов-бакалавров вуза / Л. Г. Светоносова. – Текст : электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-zadaniya-po-pedagogike-kak-sredstvo-formirovaniya-refleksivnoy-kompetentsii-studentov-bakalavrov-vuza> (дата обращения: 09.10.2025).
16. Светоносова, Л. Г. Методика применения учебно-исследовательских кейсов в процессе формирования проектно-исследовательской компетентности будущего учителя в контексте ФГОС ООО третьего поколения / Л. Г. Светоносова, П. В. Пермикина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 3, Vol. 9. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN321.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. (дата обращения: 15.09.2025).
17. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3 т. Т. 3 / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 1979–1981. – 639 с. – Текст : непосредственный.
18. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1995), 'Personality typology and humanistic approach', *Humanistic problems of psychological theory* [pdf], Moscow : Prosveshchenie, pp. 27-38, available at: <http://slrubinstein-society.ru/engine/documents/document77.pdf> [Accessed 09/15/2025]. (in Russian)
2. Alishev, B. S. (2007), 'Fundamental social attitudes and their interrelations', *Scientific Notes of Kazan University. Humanities Series* [online], No. 1, available at : <https://cyberleninka.ru/article/n/fundamentalnye-sotsialnye-ustanovki-i-ih-sootnoshenie> [Accessed 07.10.2025]. (in Russian)
3. Amonashvili, Sh. A. (1990), 'The personal and humane basis of the pedagogical process', Minsk : Universitetskoe, 559 p. (in Russian)
4. Baranovskaya, L. A. (2009), 'The formation of social responsibility of modern students : a monograph', Krasnoyarsk : Siberian State Technological University, 160 p. (in Russian)
5. Bykova, S. S. (2016), 'Professional responsibility of a future teacher: the content and structure of the concept', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], No. 3, pp. 49-53, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-otvetstvennost-buduschego-pedagoga-soderzhanie-i-struktura-ponyatiya> [Accessed 09/15/2025]. (in Russian)
6. Vishnyakova, S. M. (1999), *Vocational education : A Dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary*, Moscow : NMC SPO, 538 p., available at: <https://djvu.online/file/qc8oAiIsdsxW8> [Accessed 09/12/2025]. (in Russian)
7. Zimnyaya, I. A. (2010), *Pedagogical psychology : textbook. for Universities*, Moscow : MPSI; Voronezh : MODEK, 448 p. (in Russian)
8. Kazariants, K. E. (2015), 'Personal activity approach as an important condition for the effectiveness of learning processes', *NAU* [online], No. 2-5 (7), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-deyatelnostnyy-podhod-kak-vazhnoe-uslovie-effektivnosti-protsessa-obucheniya> [Accessed 09.10.2025]. (in Russian)
9. Kapterev, P. F. (1982), *Selected pedagogical Essays*, Moscow : Pedagogika, 704 p. (in Russian)
10. Kodzhaspirova, G. M. and Kodzhaspirov, A. Yu. (2000), *Pedagogical dictionary: for students. higher pedagogical studies institutions*, Moscow: Akademiya, 176 p. (in Russian)
11. Makarenko, A. S. (1984), *Pedagogical works*. In 8 vol. Vol. 4. 1984, Moscow: Pedagogika, 400 p. (in Russian)
12. Article 48. Duties and responsibilities of teaching staff (No. 273 of December 29, 2012), Feder. the law "on Education in the Russian Federation" [online], available at : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/82d348bfa91f54b262e7b00b71659c9f5c69e2ad / [Accessed 12.09.2025]. (in Russian)
13. On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, secondary general education) (educator, teacher) (with amendments and additions)" (No. 544n of October 18, 2013), Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, *Garant* [online], available at: <https://base.garant.ru/70535556/> [Accessed 09/15/2025]. (in Russian)
14. Raskovalova, O. S. (2019), 'Reflexive approach in educational activity', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], No. 4 (44), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnyy-podhod-v-uchebnoy-deyatelnosti> [Accessed 09.10.2025]. (in Russian)
15. Svetonosova, L. G. (2018), "Reflexive tasks in pedagogy as a means of forming the reflexive competence of undergraduate students", *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University* [online], No. 3 (39), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-zadaniya-po-pedagogike-kak-sredstvo-formirovaniya-refleksivnoy-kompetentsii-studentov-bakalavrov-vuza> [Accessed 09.10.2025]. (in Russian)
16. Svetonosova, L. G. and Permikina, P. V. (2021), 'Methods of applying educational and research cases in the process of forming the design and research competence of a future teacher in the context of the third generation FGOS LLC', *The world of Science. Pedagogy and Psychology* [pdf], No. 3, Vol. 9, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/06PDMN321.pdf> [Accessed 09/15/2025]. (in Russian)
17. Sukhomlinsky, V. A. (1979-1981), *Selected pedagogical works*. In 3 vol. Vol. 3, Moscow: Pedagogika, 639 p. (in Russian)
18. Frolova, I. T. (ed.) 1987), *Philosophical Dictionary*, Moscow: Politizdat, 590 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Л.Г. Светоносова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», город Шадринск, Россия, e-mail: lubaswet@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6508-452X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

L.G.Svetonosova, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: lubaswet@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-6508-452X.

Варвара Александровна Сотова
г. Санкт-Петербург

Цифровое портфолио студента в практике ведущих российских университетов

В работе рассматривается проблема цифровизации высшего образования в России на примере внедрения и использования цифровых портфолио студентов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа современных инструментов образовательной политики, направленных на повышение эффективности обучения и развитие компетенций студентов. В качестве методов исследования использованы такие методы, как анализ научной литературы и глубинное интервью с представителями девяти ведущих российских университетов. В результате выявлены ключевые аспекты функционирования цифровых портфолио: наличие и функционал личных кабинетов, организация единого хранилища достижений, механизмы сбора и верификации данных, использование в образовательном процессе и мониторинг надпрофессиональных компетенций. Установлено, что уровень развития цифровых портфолио варьируется в зависимости от технических и организационных возможностей университетов. Предложены направления совершенствования инструмента, включая создание интегрированных систем, развитие персонализации обучения и усиление мониторинга уровня сформированности компетенций. Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности применения цифровых портфолио в российских университетах.

Ключевые слова: цифровое портфолио, цифровизация, личный кабинет студента, надпрофессиональные компетенции, достижения студентов.

Varvara Alexandrovna Sotova
St. Petersburg

Student Digital Portfolios in the Practice of Leading Russian Universities

This paper addresses the issue of digital transformation in Russian higher education, as exemplified by the implementation and use of student digital portfolios. The relevance of the study is due to the need to analyze contemporary tools of educational policy aimed at enhancing learning efficiency and developing student competencies. The research methods employed in the study included analysis of scientific literature and in-depth interviews with representatives of nine leading Russian universities. The study identifies key functional aspects of digital portfolios: the availability and functionality of student personal accounts, the organization of a unified achievement repository, mechanisms for data collection and verification, integration into the educational process, and the monitoring of transversal competencies. It is established that the level of digital portfolio development varies depending on the technical and organizational capabilities of the universities. Directions for improving the tool are proposed, including the creation of integrated systems, the advancement of personalized learning, and the enhancement of competence development monitoring. The research findings can be utilized to increase the effectiveness of digital portfolio application in Russian universities.

Keywords: digital portfolio, digital transformation, student's personal account, transversal competencies, student achievements.

Введение. В последние годы цифровизация стала одним из ключевых направлений развития высшего образования в России и мире. В современной академической литературе подробно описываются подходы к анализу явления цифровизации в высшем образовании [2, 3, 4, 6]. М.В. Пашков выделяет три направления исследований данной направленности [9]. В первом случае цифровизация рассматривается как «нейтральный» инструмент, не несущий за собой существенного влияния на ценности и установки образовательного процесса. Второе направление – технопозитивизм, по которому любая цифровизация непременно приведет нас к прогрессу человечества в целом и отдельного индивидуума в частности. И третье направление, напротив, представляет явление цифровизации как феномен рисков и угроз, которые она непременно несет в своем распространении на образовательную деятельность. В.Н. Минина в своем исследовании отмечает, что цифровизация, с одной стороны, влияет на степень открытости и гибкости, что положительно сказывается на степени вовлеченности студентов в обучение. Но, с

другой стороны, возникает вопрос о появлении новой образовательной ситуации, которая закономерным образом меняет взаимоотношения между всеми участниками образовательного процесса [7]. В частности, в работе Е.Н. Шутенко и А.И. Шутенко рассматривается влияние цифровизации на взаимоотношения между акторами обучения и предлагается модель построения образовательных коммуникаций для управляемого внедрения информационно-коммуникационных технологий в обучение [14].

Понятие цифрового портфолио или е-портфолио рассматривается в исследованиях таких ученых, как А.А. Смолянинов, Ф.Д. Пираков, В.К. Загвоздкин, Т.Г. Новикова, Н.В. Тихонова, А.А. Темербекова и другие [5, 8, 10, 11, 12, 13].

История портфолио как метода фиксации и оценки достижений прошла эволюцию от простого собрания артефактов к сложному цифровому инструменту. Изначально портфолио представляло собой материальный кейс или папку с работами художников, архитекторов и инженеров, служа доказательством мастерства для потенциальных заказчиков. Перенос этой идеи в образовательное

поле, что подробно исследуется в работах В.К. Загвоздкина и Т.Г. Новиковой, был связан с поиском альтернативных методов оценивания, фокусирующихся на процессе развития и индивидуальном прогрессе обучающегося, а не на «быстром» результате [5, 8]. В отечественной педагогике конца XX – начала XXI века портфолио стало рассматриваться как технология независимого оценивания, позволяющая аккумулировать лучшие работы студента, эссе, сочинения и различные отзывы, тем самым формируя целостную картину пройденного образовательного пути.

Качественный переход от бумажного носителя к цифровому формату был обусловлен стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и глобальными процессами цифровизации всех сфер общественной жизни, включая образование. Как отмечает М.В. Пашков, цифровизация в высшей школе породила новые образовательные взаимоотношения, требующие адекватных инструментов управления. Электронное портфолио (e-portfolio) стало ответом на этот вызов, трансформировавшись из статичной коллекции сканированных документов в динамичную, интерактивную среду для презентации и развития компетенций [9]. В своем исследовании Е.В. Аликина и Д.В. Мальцев подчеркивают, что на ранних этапах внедрения в российскую практику понятие «электронное портфолио» часто редуцировалось до его технологической составляющей – простого архива файлов в личном кабинете [1]. Однако дальнейшее развитие, как показывают работы А.А. Смолянинова и А.А. Темербековой, привело к осознанию его педагогического потенциала: e-portfolio стало рассматриваться как инструмент для формирования профессиональной идентичности, самоопределения и планирования карьеры [11, 12].

Современный этап развития цифрового портфолио характеризуется его интеграцией в образовательную экосистему университета. Сегодня, как справедливо отмечает Е.Н. Шутенко, это не просто хранилище, а комплексный инструмент образовательной и воспитательной политики, тесно связанный с системами управления обучением (LMS), проектными платформами и карьерными сервисами [14]. Актуальные исследования, такие как работа Н.В. Тихоновой, демонстрируют, что цифровое портфолио все активнее используется для оценивания не только предметных знаний, но и надпрофессиональных компетенций (soft skills), что соответствует запросам современного рынка труда [13]. Зарубежный опыт, анализируемый в обзорах Х. Лу, свидетельствует о тренде на создание «пожизненных» портфолио (lifelong e-portfolios), которые сопровождают человека от школы через университет к дальнейшей профессиональной деятельности [16]. В России

этот тренд только набирает обороты, сталкиваясь с необходимостью решения задач верификации данных, обеспечения их конфиденциальности и разработки единых стандартов, что отмечается в исследованиях Ф.Д. Пиракова и Л.В. Ахметовой [10]. Таким образом, эволюция портфолио от материального досье до интегрированного цифрового профиля отражает общую трансформацию образовательных парадигм в сторону персонализации, компетентностного подхода и непрерывного обучения.

Целью данного исследования является рассмотрение современных практик использования портфолио студентов в ведущих российских университетах. Под портфолио в данном исследовании понимается цифровой инструмент образовательной и воспитательной политики университета, представляющий из себя электронный сборник достижений, компетенций и результатов учебной и внеучебной деятельности в личном кабинете студента.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных данных для повышения эффективности применения инструмента цифровое портфолио в российских образовательных организациях высшего образования, а также для проведения комплексного анализа уровня цифровизации образовательного процесса в университетах России.

Исследовательская часть. В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной литературы и глубинное интервью. Анализ научной литературы был проведен на основе российских и зарубежных научных публикаций. Глубинные интервью были проведены с представителями девяти университетов России, таких как Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Московский государственный технический университет имени Баумана, Уральский федеральный университет, Национальный исследовательский университет ИТМО, Экономический факультет Московского государственного университета им. Ломоносова, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Томский индустриальный университет, Томский политехнический университет.

В общей сложности были опрошены специалисты из названных университетов, представляющие разные регионы и разные области деятельности. Разнородность выбранных университетов позволяет оценить эффективность использования инструмента цифровое портфолио в различных организациях в зависимости от региона расположения, количества студентов, профильной направленности образовательных программ и пр.

В исследовании приняли участие представители структурных подразделений, касающихся деятельности молодежной политики,

образовательной политики и подразделений цифровизации и информационной политики. В частности, были опрошены специалисты ИТ-отделов, отвечающие за разработку и сопровождение личных кабинетов студентов, администраторы образовательных платформ и систем управления университетом, представители учебных подразделений, курирующие организацию рейтингов и стипендиальных программ, специалисты подразделений молодежной политики и ответственные за внедрение, развитие и реализацию механизма цифровых портфолио и мониторинг компетенций студентов. Такой состав респондентов позволил получить комплексное представление о степени использования инструмента цифровое портфолио с различных сторон организационной деятельности.

Интервью проводились в формате полуструктурированных бесед, что дало возможность получить как количественные, так и качественные данные. Основные вопросы касались наличия и функционала личных кабинетов студентов, существования и организации цифровых портфолио, способов сбора и верификации достижений студентов, а также использования цифровых инструментов для мониторинга компетенций и развития надпрофессиональных компетенций.

Для систематизации и анализа данных была использована контент-аналитика, сопоставление и обобщение информации по всем организациям. Результаты сопоставлялись с данными отечественных исследований в области цифровизации образования и использования цифровых портфолио в российских университетах.

Результаты проведения глубинных интервью были проанализированы в разрезе пяти аспектов: наличие и использование цифровых портфолио в личных кабинетах студентов, наличие и организация единого хранилища достижений студента, механизмы сбора и верификации достижений студентов, использование цифровых портфолио в образовательном процессе, отслеживание развития надпрофессиональных компетенций.

Наличие и использование цифровых портфолио в личных кабинетах студентов

Все опрошенные университеты подтвердили наличие личных кабинетов студентов, однако степень их развитости и функциональные возможности существенно различаются.

Во-первых, некоторые университеты используют собственные разработки. Три университета используют собственные информационные системы, которые интегрируют управление учебным процессом, рейтингами внеучебной активности и другими сервисами. Например, в одном из университетов личный кабинет включает автоматический сбор данных о мероприятиях, в которых студент участвовал во время обучения. На основе этих данных

формируется рейтинг внеучебной активности, влияющий на стипендии и получение скидок для обучающихся на платной форме обучения.

Во-вторых, несколько респондентов указали на использование существующих и распространенных в отечественной практике платформ на базе Moodle. В этих университетах студенты используют Moodle как основу для личных кабинетов и портфолио. В данном случае студенты могут загружать достижения, участвовать в учебных курсах и получать методические материалы на платформе Moodle в личном кабинете студента. Разработка и поддержка данного решения не требует больших финансовых и организационных затрат.

Некоторые университеты указали в качестве используемых решений корпоративные порталы. Развитие корпоративного портала и корпоративной информационной среды, доступной не только студентам, но и сотрудникам и внешним пользователям, позволяет интегрировать образовательные, административные и коммуникационные функции в едином пространстве. Пользователи оценивают и подчеркивают удобство использования единой системы с точки зрения полноты функциональности. Но при этом отмечают сложность организации и цифровизации бизнес-процессов для моделирования такого вида систем.

Многие из респондентов отметили, что находятся на стадии разработки актуальных и современных личных кабинетов либо на стадии внедрения новых решений. Один из интервьюируемых отметил, что разрабатываемый полноценный цифровой профиль обучающего будет включать не только учебные достижения, но и внеучебную активность, проекты и компетенции. Важность отображения не только достижений учебной активности, но и визуализацию в равной степени и профориентационных, и внеучебных, и карьерных достижений, которые позволят оценить внеучебную активность студентов и показать портфолио лучших из них работодателям, отметили трое из опрошиваемых представителей.

При этом описываемые респондентами и в открытых источниках цифровые портфолио в университетах имеют и функциональные различия. Так, например, некоторые респонденты описали личный кабинет исключительно как базовый функционал: доступ к расписанию, оценкам и учебным материалам. В то же время другие представители указывают на реализованные расширенные возможности по загрузке и верификации некоторых достижений студентов, а также возможности участия в конкурсах и формированию различного рода рейтингов.

Таким образом, личный кабинет студента в российских вузах является ключевым инструментом цифровизации, но уровень его развития и интеграции с другими системами варьируется в зависимости от университета.

Наличие и организация единого хранилища достижений студента

Одним из элементов процесса цифровизации в высшем образовании является создание единого хранилища достижений, в котором аккумулируются результаты учебной, научной, творческой и социальной активности студентов.

Часть респондентов отметила возможность самостоятельной загрузки достижений в личный кабинет для участия в стипендиальных конкурсах и рейтингах. При этом существует отдельный блок для верификации загруженных данных, что обеспечивает достоверность визуализируемой информации. В этом случае отмечается, что вся информация аккумулируется в личном кабинете, где она не только собирается, но и верифицируется. Это позволяет формировать большое портфолио достижений, которое используется для различных целей, например, для назначения стипендий или для возможности трудоустройства. В других случаях сбор данных происходит преимущественно автоматически на основе участия студентов во внутриуниверситетских мероприятиях, а также с учетом наличия публикаций и других научных достижений, которые студенты вносят самостоятельно. И третья часть респондентов отметила, что несмотря на наличие личного кабинета, в университетах может отсутствовать единое хранилище достижений, и данные об успехах студентов хранятся в разных системах. В этих же университетах личный кабинет используется преимущественно для отображения оценок, а портфолио и хранилища достижений находятся в стадии разработки или реализованы частично.

Таким образом, с точки зрения наличия единого цифрового хранилища достижений личные кабинеты студентов в российских университетах развиваются неравномерно, что связано с техническими, организационными и кадровыми особенностями каждого университета.

Механизмы сбора и верификации достижений студентов

Процесс сбора достижений также студентов среди опрошенных представителей организован по-разному. В некоторых вузах студенты самостоятельно загружают свои достижения (сертификаты, грамоты, публикации) в электронное портфолио через личный кабинет или специализированные платформы. В других – часть данных подгружается автоматически на основе участия в мероприятиях, преимущественно тех, организатором которых является сам университет, или тех, подтверждение которых возможно с помощью общедоступных открытых источников. Это снижает нагрузку на студентов, снижает нагрузку на персонал университета и повышает объективность составляемых рейтингов. В части университетов верификация достижений осуществляется вручную ответственными сотрудниками (например, заместителями деканов

или сотрудниками кафедр). Это требует значительных ресурсов и затрат, а также может существенно влиять на скорость обработки загруженных достижений. Некоторые респонденты отмечают комбинированный подход: автоматический сбор данных дополняется ручной проверкой и подтверждением. Для верификации достижений, связанных со стипендиями и грантами, в ряде университетов предусмотрены отдельные блоки и процедуры, включающие проверку документов, участие стипендиальных комиссий и использование электронных форм.

Таким образом, организация сбора и верификации достижений является ключевым фактором успешного эффективного использования цифровых портфолио с точки зрения трудозатрат и объективности получаемых данных.

Использование цифровых портфолио в образовательном процессе

Цифровые портфолио в российских университетах применяются для решения широкого круга задач, таких как отбор на стипендии и стажировки, диагностика компетенций, участие в конкурсах и рейтингах, поддержка проектной деятельности, формирование цифровых дипломов и резюме и повышение мотивации и рефлексии студентов. Большинство опрошиваемых отмечали инструмент портфолио как базу для конкурсного отбора студентов на стипендии, гранты и стажировки у промышленных партнеров. В ряде случаев портфолио служит инструментом для оценки развития универсальных и надпрофессиональных компетенций, таких как, например, коммуникация, лидерство, критическое мышление. Некоторые из респондентов отметили, что рейтинг внеучебной активности влияет на получение скидок для обучающихся на платных местах, а также на получение повышенных стипендий. Это стимулирует студентов к активному участию в жизни университета. Цифровые портфолио интегрированы с проектными платформами, позволяя фиксировать результаты командной работы и индивидуального вклада. Кроме того, несколько представителей отметили, что в университетах реализована возможность формирования цифровых дипломов, которые студенты могут использовать при трудоустройстве.

Цифровые портфолио помогают студентам наглядно увидеть все полученные достижения и области своего наибольшего развития, что способствует формированию индивидуальных образовательных и карьерных траекторий.

Отслеживание развития надпрофессиональных компетенций

Важным аспектом использования цифровых портфолио в университетах является мониторинг развития ключевых компетенций у студентов. В некоторых университетах реализованы системы отслеживания развития надпрофессиональных

компетенций (soft-skills). Перечень включает в себя эффективную коммуникацию, критическое мышление, цифровые навыки, лидерство, социальную активность и другие. Перечень фиксируемых компетенций отличается от университета к университету. Для решения данной задачи в личных кабинетах и портфолио используются различные дополнительные инструменты: дополнительные онлайн-платформы, анкетирование, ассессмент и тьюторство. Представители ряда университетов отметили, что развитие компетенций фиксируется на основе внеучебной активности и участия в мероприятиях, хотя формальная диагностика и систематизация данных пока ограничены.

В целом проведенный анализ по данному аспекту показал, что большая часть российских университетов только начинают интегрировать мониторинг надпрофессиональных компетенций в образовательный процесс, что требует дальнейших исследований и разработок.

Заключение. Российские университеты демонстрируют значительный прогресс в цифровизации образовательного процесса, однако уровень интеграции и функциональность цифровых платформ остаются неоднородными. Наличие личного кабинета и цифрового портфолио становится стандартом, однако их возможности и глубина использования зависят от технических ресурсов и организационных решений университетов.

Зарубежные исследования и практики показывают, что развитые цифровые портфолио способствуют не только аккумулированию достижений студентов, но и развитию навыков непрерывного обучения, карьерному росту и персонализации образования. Например, в зарубежных университетах широко используются интегрированные ePortfolio-системы, которые позволяют студентам демонстрировать компетенции работодателям, участвовать в межвузовских проектах и получать обратную связь от преподавателей и наставников [15, 16].

В России инициатива по внедрению цифровых портфолио находится на стадии

активного развития. Во многих университетах уже есть системы, где студенты самостоятельно заполняют портфолио, собирая все достижения в едином цифровом пространстве. Однако необходимость стандартизации, развития механизмов верификации и повышения цифровой грамотности и честности студентов и преподавателей остается актуальной.

Для повышения эффективности образовательной и воспитательной политики в организациях высшего образования, с точки зрения автора, следует обратить внимание на следующие ключевые направления. Во-первых, важным фактором повышения эффективности использования цифрового портфолио в личном кабинете студента является создание единой интегрированной системы, которая позволит студентам удобно и самостоятельно загружать полученные в различных сферах достижения. Для университета такой подход позволит эффективно верифицировать полученные достижения, чтобы иметь возможность использовать «чистые» результаты для различных целей. Во-вторых, важно с использованием цифрового портфолио развивать и инструменты персонализации обучения, например, индивидуальные образовательные и карьерные траектории, внедрение учебной аналитики, рейтинги. В-третьих, важно развивать механизмы внедрения мотивации и мониторинга развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций. В данном случае речь может идти и про интеграцию федеральных платформ с личным кабинетом студента университета. Это позволит увеличить эффект получения высшего образования студентом с точки зрения понятности и полезности для студента, а для представителей высшей школы – получить расширенный функционал и портрет выпускника. Важнейшим шагом к увеличению эффективности цифровых портфолио является интеграция в них результатов проектной деятельности, прохождения стажировок и производственных практик. Такое решение может повысить мотивацию студентов и улучшить их подготовку к трудовой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аликина, Е. В. Оптимизация электронного портфолио студента многопрофильного вуза / Е. В. Аликина, Д. В. Мальцев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2023. – № 488. – С. 14–22.
2. Банных, Г. А. Цифровой университет: подходы к концептуализации понятия / Г. А. Банных, С. Н. Костина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 10. – С. 10–32.
3. Гребенникова, В. М. К вопросу о цифровизации образования / В. М. Гребенникова, Т. В. Новикова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, № 5. – С. 158–165.
4. Жуковская, И. Е. Цифровые платформы-важный аспект цифровизации высшего образования / И. Е. Жуковская. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2022. – Т. 26, № 4. – С. 30–40.
5. Загвоздкин, В. К. Портфолио в учебном процессе / В. К. Загвоздкин. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 251–259.
6. Круглова, Н. Р. Некоторые аспекты анализа опыта цифровизации высшего образования / Н. Р. Круглова, И. В. Сартаков. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 3499–3507.

7. Минина, В. Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В. Н. Минина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 84–101.
8. Новикова, Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова [и др.]. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201–239.
9. Пашков, М. В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М. В. Пашков, В. М. Пашкова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 3. – С. 40–57.
10. Пираков, Ф. Д. Система электронного портфолио обучающегося (е-портфолио) как элемент информационной среды управления учебным процессом в педагогическом вузе / Ф. Д. Пираков, А. П. Клишин, Л. В. Ахметова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1 (190). – С. 91–97.
11. Смолянинов, А. А. Электронное портфолио как средство профессионального самоопределения магистрантов педагогического направления / А. А. Смолянинов. – Текст : непосредственный // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – Т. 13, № 7. – С. 91–102.
12. Темербекова, А. А. Различные подходы к определению понятия «цифровое портфолио студента» / А. А. Темербекова, С. А. Джанабилова. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*. – 2018. – № 3 (21). – С. 122–128.
13. Тихонова, Н. В. Использование цифрового портфолио при оценивании профессиональных компетенций будущих учителей / Н. В. Тихонова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – С. 87–98.
14. Шутенко, Е. Н. Механизмы активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения / Е. Н. Шутенко, А. И. Шутенко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 10. – С. 91–114.
15. Cambridge, D. *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment* / D. Cambridge. – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2010. – 288 p. – Text : direct
16. Lu, H. *Electronic Portfolios in Higher Education: A Review of the Literature* / H. Lu. – Text : direct // *European Journal of Education and Pedagogy*. – 2021. – Vol. 2, № 3. – pp. 96–101.

REFERENCES

1. Alikina, E. V. and Malcev, D. V. (2023), 'Optimization of a Multidisciplinary University Student's Electronic Portfolio', *Bulletin of Tomsk State University*, no. 488, pp. 14–22. (in Russian)
2. Bannyh, G. A. and Kostina, S. N. (2022), 'Digital University: approaches to conceptualizing the concept of 'Education and Science', Vol. 24, no. 10, pp. 10–32. (in Russian)
3. Grebennikova, V. M. and Novikova, T. V. (2019), 'On the issue of digitalization of education', *Historical and socio-educational thought*, Vol. 11, no. 5, pp. 158–165. (in Russian)
4. Zhukovskaja, I. E. (2022), 'Digital platforms are an important aspect of the digitalization of higher education', *Open Education*, Vol. 26, no. 4, pp. 30–40. (in Russian)
5. Zagvozdkin, V. K. (2004), 'Portfolio in the educational process', *Educational issues*, no. 2, pp. 251–259. (in Russian)
6. Kruglova, N. R. and Sartakov, I. V. (2020), 'Some aspects of the analysis of the experience of digitalization of higher education', *Vocational education in the modern world*, Vol. 10, no. 1, pp. 3499–3507. (in Russian)
7. Minina, V. N. (2020), 'Digitalization of higher education and its social results', *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, Vol. 13, no. 1, pp. 84–101. (in Russian)
8. Novikova, T. G. (2004), 'Portfolio in foreign educational practice', *Educational issues*, no. 3, pp. 201–239. (in Russian)
9. Pashkov, M. V. and Pashkova, V. M. (2022), 'Problems and risks of digitalization of higher education', *Higher Education in Russia*, Vol. 31, no. 3, pp. 40–57. (in Russian)
10. Pirakov, F. D., Klishin, A. P. and Ahmetova, L. V. (2018), 'The student's electronic portfolio system (e-portfolio) as an element of the information environment for managing the educational process in a pedagogical university', *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, no. 1 (190), pp. 91–97. (in Russian)
11. Smoljaninov, A. A. (2023), 'Electronic portfolio as a means of professional self-determination of undergraduates in the pedagogical field', *Education Management: theory and practice*, Vol. 13, no. 7, pp. 91–102. (in Russian)
12. Temerbekova, A. A. and Dzhanelilova, S. A. (2018), 'Different approaches to defining the concept of "student's digital portfolio"', *Scientific and Pedagogical Review*, no. 3 (21), pp. 122–128. (in Russian)
13. Tihonova, N. V. (2021), 'The use of a digital portfolio in assessing the professional competencies of future teachers', *Higher Education in Russia*, no. 10, pp. 87–98. (in Russian)
14. Shutenko, E. N. and Shutenko, A. I. (2023), 'Mechanisms for activating students' personal potential in the context of digitalization of university education', *Higher Education in Russia*, Vol. 32, no. 10, pp. 91–114. (in Russian)
15. Cambridge, D. (2010), *Eportfolios for lifelong learning and assessment*, San Francisco: Jossey-Bass, 288 p.
16. Lu, H. (2021), 'Electronic portfolios in higher education: A review of the literature', *European Journal of Education and Pedagogy*, no. 2(3), pp. 96–101.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.А. Сотова, директор Центра формирования контингента обучающихся Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: sotova_va@spbstu.ru, ORCID: 0009-0008-4806-3509.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.A. Sotova, Director, Admission Office at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russia; e-mail: sotova_va@spbstu.ru, ORCID: 0009-0008-4806-3509.

Инна Владимировна Суслонова

г. Киров

Модель процесса формирования основ инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий по робототехнике

Обоснование исследования связано с актуальной потребностью в ранней подготовке инженерных кадров в условиях технологического прогресса и цифровой трансформации. Несмотря на признание младшего школьного возраста сензитивным для формирования основ инженерного мышления, в практике отсутствует целостная педагогическая модель, интегрирующая методологическое обоснование, содержательное наполнение и диагностический инструментарий для данного процесса. Цель статьи – представить разработанную процессуальную модель формирования основ инженерного мышления у младших школьников в ходе занятий робототехникой. Основное содержание работы составляет описание структуры модели, включающей 10 взаимосвязанных блоков (от социального заказа и целевого блока до рефлексии и коррекции). Методологической основой модели выступил интегративный синтез синергетического, конвергентного и средового подходов. Ключевым результатом является детализация организационно-процессуального блока, представленного в виде циклического технологического алгоритма проведения занятий, который обеспечивает последовательное освоение компонентов инженерного мышления через практическую деятельность. Определены и описаны четыре уровня сформированности основ инженерного мышления. Научная новизна модели заключается в теоретико-методологической интеграции указанных подходов, типологией рефлексии. Теоретическая значимость состоит в преодолении фрагментарности существующих исследований за счет создания целостного инструмента проектирования образовательного процесса. Практическая значимость заключается в предоставлении педагогам конкретного, диагностически обеспеченного инструментария для управления процессом формирования основ инженерного мышления в системе общего и дополнительного образования (включая инфраструктуру «Кванториумов» и «Точек роста»). Отмечаются ограничения модели, связанные с ресурсной оснащенностью, кадровыми требованиями и контекстом апробации.

Ключевые слова: основы инженерного мышления, младшие школьники, занятия по робототехнике, педагогическая модель, технологическое образование, уровни сформированности.

Inna Vladimirovna Suslonova

Kirov

A model of the process of forming the foundations of engineering thinking among younger schoolchildren in the course of robotics classes

The rationale for the study is related to the urgent need for early training of engineering personnel in the context of technological progress and digital transformation. Despite the recognition of primary school age as sensitive for the formation of the foundations of engineering thinking, there is no holistic pedagogical model in practice that integrates methodological justification, meaningful content and diagnostic tools for this process. The purpose of the article is to present a developed procedural model for the formation of the fundamentals of engineering thinking in younger schoolchildren during robotics classes. The main content of the work is a description of the structure of the model which includes 10 interrelated blocks (from social order and target block to reflection and correction). The methodological basis of the model was an integrative synthesis of synergetic, convergent and environmental approaches. The key result is the detailing of the organizational and procedural block, presented in the form of a cyclic technological algorithm for conducting classes, which ensures the consistent development of the components of engineering thinking through practical activities. Four levels of formation of the fundamentals of engineering thinking are defined and described. The scientific novelty of the model lies in the theoretical and methodological integration of these approaches, the typology of reflection. The theoretical significance lies in overcoming the fragmentation of existing research by creating a holistic tool for designing the educational process. The practical significance lies in providing teachers with specific, diagnostically provided tools for managing the process of forming the foundations of engineering thinking in the system of general and additional education (including the infrastructure of “Quantoriums” and “Growth Points”). The limitations of the model related to resource availability, personnel requirements and the context of testing are noted.

Keywords: fundamentals of engineering thinking, elementary school students, robotics classes, pedagogical model, technological education, levels of education.

Введение. Подготовка кадров, способных отвечать вызовам времени, приобретает стратегическое значение. Международный опыт показывает, что конкурентоспособность экономики напрямую зависит от раннего приобщения детей к инженерно-техническому творчеству и целенаправленного формирования основ инженерного мышления. Одной из ключевых проблем является преодоление разрыва между пониманием инженерного мышления как компетенции взрослого специалиста и возможностями его развития у младших школьников.

Для этого необходимо операционализировать это понятие, переведя его в плоскость педагогических задач. В профессиональной среде инженерное мышление определяется как способность идентифицировать, формулировать и решать инженерные задачи, используя принципы анализа и синтеза [17]. Философский взгляд характеризует его как проектно-конструктивный тип мышления, нацеленный на преобразование реальности через создание технического мира, с ориентацией на практический результат, научные знания и учет критериев реализуемости [16].

Анализ педагогических и психологических исследований выявляет существенный пробел в изучении основ инженерного мышления именно в младшем школьном возрасте, тогда как этот период является сензитивным для развития. Фундамент для понимания его сути заложен в работах отечественных ученых: теория развивающего обучения В.В. Давыдова [5] и Д.Б. Эльконина [26], идеи Э.В. Ильенкова о связи мышления с преобразовательной деятельностью и созданием «идеального» образа [7], а также исследования В.Д. Шадрикова о структуре профессиональных качеств [24].

Исследователи, непосредственно занимающиеся инженерным мышлением, внесли свой вклад: А.М. Новиков уделял особое внимание проектной деятельности [14], Э.Ф. Зеер рассматривал проблему через призму компетентностного подхода [6], а М.А. Чошанов разрабатывал дидактику на основе проблемно-модульного обучения [23]. Среди конкретных инструментов формирования мышления – теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера [1], методики эвристического обучения А.В. Хуторского [22] и интегративный STEM/STEAM-подход, развиваемый в России А.Г. Асмоловым [3].

Эффективность формирования основ инженерного мышления зависит от понимания его структуры. Наиболее полная характеристика, предложенная Л.М. Андрюхиной [2], включает технологический, регулятивно-целевой и ценностно-смысловой компоненты. Исследования В.И. Моросановой в области саморегуляции углубляют регулятивно-целевой блок, акцентируя важность осознанного управления деятельностью и анализа ее результатов [12].

Таким образом, можно сделать вывод, что основы инженерного мышления младших школьников – это складывающийся тип познавательной деятельности, направленный на решение элементарных инженерных задач через проектирование, создание и оптимизацию моделей с использованием анализа, синтеза и моделирования. Конечным результатом этого процесса является адекватное техническое решение.

В качестве эффективного средства формирования основ инженерного мышления у младших школьников в исследовании рассматривается образовательная робототехника. Ее потенциал заключается в интеграции дисциплин, практико-ориентированном характере, вовлечении учащихся в цикл решения инженерных задач и развитии метапредметных компетенций. Подробное рассмотрение сущности и подходов к организации занятий робототехникой представлено в исследовательской части статьи. Таким образом, целью данной работы является разработка и научное обоснование педагогической модели процесса формирования основ инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий по робототехнике.

Исследовательская часть. В качестве основного средства и контекста формирования основ инженерного мышления в разработанной педагогической модели выступает образовательная робототехника. Ее выбор обусловлен значительным дидактическим и развивающим потенциалом, который раскрывается в рамках нескольких взаимодополняющих подходов. Понятие «занятия по робототехнике» в образовательном контексте не является монолитным и трактуется по-разному в зависимости от целевых установок, методологической основы и возрастной группы обучающихся.

Наиболее распространенное определение рассматривает занятия по робототехнике как специально организованную деятельность, направленную на освоение учащимися принципов и практических навыков проектирования, конструирования, программирования и тестирования автоматизированных устройств (роботов) для решения конкретных инженерных задач [20].

С другой точки зрения, занятия по робототехнике – это прежде всего среда для «обучения через созидание», где знания формируются в процессе активного создания учащимися функционирующих роботизированных моделей [27]. Ключевой принцип этого подхода заключается в том, что знания конструируются учеником в процессе деятельности, а не передаются в готовом виде.

Подход, ориентированный на решение проблем, определяет занятия по робототехнике как процесс, в котором учащиеся вовлекаются в цикл решения реальных или смоделированных проблемных ситуаций через разработку, создание и оптимизацию роботизированных решений [28]. Акцент смещается на процесс анализа задачи, генерации идей, прототипирования, тестирования, выявления ошибок и итеративного улучшения решения, что в полной мере отражает суть основ инженерного мышления.

Все чаще занятия по робототехнике рассматриваются как эффективный инструмент для комплексного развития метапредметных компетенций и универсальных учебных действий в контексте подхода, ориентированного на формирование навыков XXI века [27, 28]. Для детей младшего школьного возраста данный вид деятельности часто определяется через призму игровой и исследовательской активности, где робототехнические конструкторы служат средством для формирования интереса к технике, науке и инженерии.

Данные отечественных и зарубежных научных психолого-педагогических исследований в области изучения особенностей формирования основ инженерного мышления младших школьников, имеющиеся научно-методические разработки и опыт практической деятельности

предрасполагают к созданию педагогической процессуальной модели.

Педагогическая модель формирования основ инженерного мышления в процессе занятий по робототехнике представляет собой логически последовательную систему элементов, включающую в себя 10 блоков: социальный блок, факторы внешней среды, организационно-педагогические условия, целевой,

методологический, содержательный, организационно-процессуальный, критериально-диагностический, результативный, блок рефлексии и коррекции, а также является схематическим отображением взаимосвязи всех структурных и содержательных компонентов предстоящей деятельности (см. рисунок 1). Все компоненты образуют целостность образовательного процесса [15].

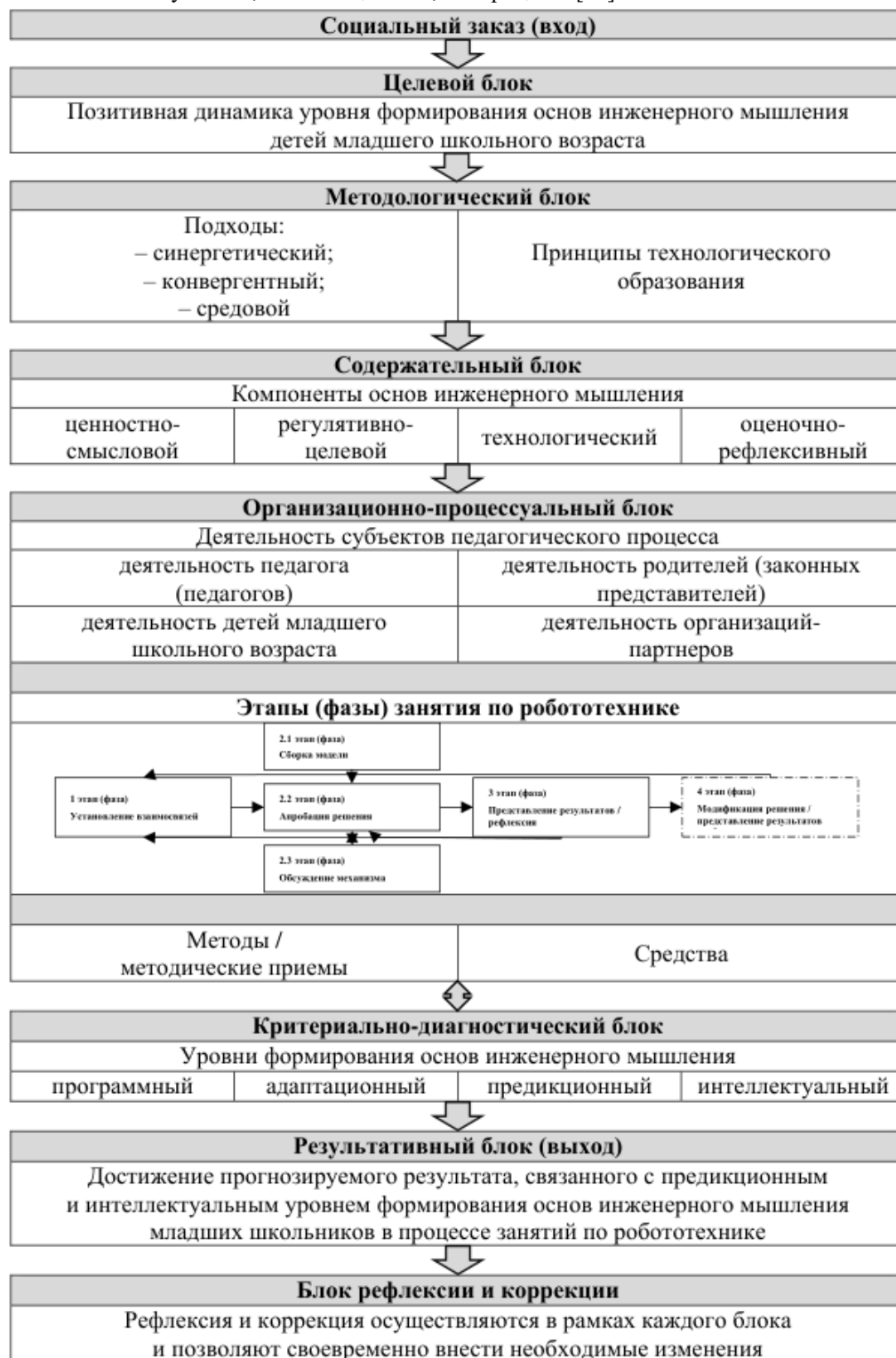


Рис. 1. Модель процесса формирования основ инженерного мышления у младших школьников в процессе занятий по робототехнике

Педагогическая модель соответствует следующим требованиям [10]:

- инертности – модель встраивается в существующую образовательную среду начальной школы, учитывает возрастные особенности младших школьников, опирается на доступные ресурсы и может быть естественно воспринята и реализована в рамках дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, дополняя и обогащая образовательный процесс;

- простоты, что позволят модели быть обозримой и понятной каждому участнику ее реализации – модель обладает четкой структурой и логикой. Это делает модель доступной для понимания и применения участниками процесса;

- адекватности, что означает возможность достичь поставленной цели с ее помощью – системный охват всех этапов и аспектов процесса формирования (от целеполагания и условий до диагностики и коррекции), подбор адекватных возрасту содержания, методов и форм работы, а также наличие четких критериев оценки гарантируют, что реализация данной модели является действенным инструментом для достижения цели – формирования у младших школьников прочных основ инженерного мышления.

Социальный заказ (вход) – потребность в формировании основ инженерного мышления детей младшего школьного возраста и недостаточная разработанность этого вопроса в контексте практического использования.

Факторы внешней среды:

- экономические – региональная специфика экономического развития и ее влияние на приоритеты в образовании, финансирование программ дополнительного образования технической направленности, доступность и разнообразие образовательных робототехнических конструкторов и оборудования;

- социально-культурные – уровень технологической культуры общества и семьи, ценностное отношение к инженерным профессиям, популяризация науки и техники, традиции технического творчества в регионе / образовательном учреждении, запросы и ожидания родителей относительно образовательных результатов ребенка;

- организационно-правовые – требования к метапредметным результатам (УУД), которые напрямую коррелируют с компонентами основ инженерного мышления, нормативно-правовая база, регулирующая дополнительное образование детей, возможности и ограничения учебного плана (урочная / внеурочная деятельность), требования безопасности к организации занятий с техническим оборудованием, наличие и статус локальных актов образовательной организации, регламентирующих инновационную деятельность.

Модель нацелена на позитивную динамику формирования основ мышления детей младшего школьного возраста.

Методологической основой модели выступили совокупность идей синергетического подхода (С.П. Капица [8], А.В. Коротаев [9]), конвергентного подхода (Т.С. Фещенко [19], Л.А. Шестакова [25]), средового подхода (Е.А. Ходырева [21]). Они позволяют спроектировать содержание формирования основ инженерного мышления.

Синергетический подход – рассматривает образовательный процесс как сложную открытую нелинейную самоорганизующуюся систему. Формирование основ инженерного мышления у ребенка происходит нелинейно, через точки бифуркации (критические моменты выбора решения), в результате взаимодействия множества факторов (педагог, среда, сверстники, задача, предыдущий опыт). Применение в модели:

- акцент на создании условий для самоорганизации познавательной и практической деятельности обучающихся;

- использование нелинейных педагогических траекторий, допускающих вариативность путей достижения цели;

- понимание роли педагога как фасилитатора, создающего «аттракторы» (точки развития) и управляющего «параметрами порядка» (ключевыми правилами, этапами работы) для направления процесса самоорганизации;

- принятие неизбежности возникновения «флуктуаций» (ошибок, неожиданных решений) как источника развития, анализа и коррекции.

Конкретное воплощение в модели (педагогическое действие): создание открытых заданий с несколькими решениями. Роль педагога как фасилитатора, создающего «аттракторы». Поощрение учебных «флуктуаций» (ошибок) как источника развития.

Конвергентный подход рассматривает методологию стирания междисциплинарных границ между научным и технологическим знанием. Применение в модели:

- содержание и задачи намеренно интегрируют знания из разных областей;

- формируется целостная картина мира, где технические решения неразрывно связаны с научными принципами и социальным контекстом.

Конкретное воплощение в модели (педагогическое действие): интеграция знаний из информатики, физики, математики, технологии в рамках одного проекта.

Средовой подход – учет и целенаправленное использование возможностей среды в педагогическом процессе, т. е. обращение среды в средство педагогического воздействия. Применение в модели:

- целенаправленное проектирование мотивирующей образовательной среды;

- создание социально-психологической среды, поощряющей исследовательскую активность, сотрудничество, конструктивную

критику, принятие риска и ошибки как части обучения, ценности инженерного труда;

– использование информационно-образовательной среды;

– учет влияния широкой социокультурной среды как ресурса развития.

Конкретное воплощение в модели (педагогическое действие): проектирование мотивирующей предметно-пространственной среды (конструкторы, ПО) и социально-психологической среды (атмосфера сотрудничества, принятия риска).

Методологическая интеграция в рамках данной модели носит не механический, а органический характер. Синергетический подход, трактующий процесс формирования мышления как нелинейный и проходящий через точки бифуркации (кризисы выбора), обуславливает необходимость конвергентного подхода. Именно междисциплинарное содержание, предоставляемое конвергенцией, создает то самое проблемное поле, в котором возникают проблемы, требующие нестандартных решений и ведущие к скачкообразному развитию. В свою очередь, и синергетический, и конвергентный подходы не могут быть реализованы вне специально организованной образовательной среды, что актуализирует средовой подход.

Системообразующей связью, интегрирующей все три подхода, выступает практическая инженерная деятельность по созданию и оптимизации робототехнических моделей. Эта деятельность по своей природе нелинейна (синергетика) – ребенок сталкивается с незапланированными проблемами, делает ошибки, находит неочевидные решения. Она по своему содержанию конвергентна – требует одновременного применения знаний из информатики, физики, математики. Она возможна только в специально смоделированной среде (средовой подход) – обеспеченной ресурсами и насыщенной атмосферой исследования и сотрудничества.

В контексте исследования применяются принципы технологического образования, разработанные П.Р. Атузовым [4], Д.А. Махотиным [11], В.Д. Симоненко [18], выполняют роль основополагающих идей, правил и требований, которые определяют содержание процесса формирования основ инженерного мышления. Включают в себя: политехнизм, связь теории с практикой, наглядность, доступность, систематичность и последовательность, сознательность и активность, прочность усвоения, научность, направленность на развитие творческих способностей, связь с жизнью, воспитание в труде. Они конкретизируют как реализовывать теоретические подходы в реальной образовательной деятельности.

Содержательный блок представлен четырьмя взаимосвязанными и взаимообусловленными

компонентами, формирующими целостное отношение ребенка к деятельности и ее результатам:

1. Ценностно-смысловой – формирует мотивационно-личностную основу инженерного мышления.

2. Регулятивно-целевой – формирует основы управления деятельностью.

3. Технологический – включает предметные знания, практические умения и навыки.

4. Оценочно-рефлексивный – формирует способность к анализу, оценке и саморазвитию.

Представленные составляющие структуры формирования основ инженерного мышления детей младшего школьного возраста в единстве образуют составляющие данного процесса, которые в совокупности характеризуют отношение ребенка к достижению результата. Ценности и смыслы (1) мотивируют к постановке целей (2), для достижения которых необходимы знания и навыки (3), а анализ и рефлексия (4) позволяют оценить успешность, закрепить опыт и скорректировать дальнейшие действия. Это отношение к деятельности как к осознанному, оснащенному необходимыми инструментами, целенаправленному и анализируемому процессу достижения значимого результата.

Организационно-процессуальный блок технологии (ведущий блок) отражает деятельность субъектов педагогического процесса, этапы (фазы) занятия по робототехнике, методы и средства.

Субъектами педагогического процесса являются: педагог (педагоги), дети младшего школьного возраста, родители (законные представители), организации-партнеры (вузы, технопарки (Кванториумы), инженерные компании, музеи науки).

Далее описаны этапы занятия по робототехнике.

Структура занятия по робототехнике – стройна и логична, так как ее стадии соответствуют закономерным фазам когнитивной деятельности личности.

1. Установление взаимосвязей.

2. Создание модели: 2.1. Сборка модели (конструирование – программирование); 2.2. Апробация решения; 2.3. Обсуждение механизма.

3. Представление результатов / рефлексия.

4. Модификация решения / проведение дополнительного исследования / представление результатов сообществу [20].

Анализ литературы по проблеме организации занятий по робототехнике позволил нам выделить ситуации, отражающие потенциал в развитии основ инженерного мышления детей младшего школьного возраста. Перед нами четкий технологический алгоритм занятия (серии занятий) с набором приемов, стратегий его ведения, рекомендации по их использованию на определенных этапах (фазах) (см. таблицу 1).

**Ситуации формирования основ инженерного мышления младших школьников
(на примере этапа по созданию модели)**

№ п/п	Этап (фаза) занятия по робототехнике	Функции / итог этапа (фазы) занятия по робототехнике	Деятельность ребенка / детей	Таксономия инженерных задач
2.	Создание модели			
2.1	Сборка модели (конструирование – программирование)	Функции: – информационная; – систематизационная; – мотивационная. Итог этапа (фазы): контакт с информацией	– подбирают детали, механизмы, собирают физическую модель робота; – пишут алгоритм, программируют поведение робота, управление моторами и датчиками	– анализ требований и ограничений (вес, размер, доступные детали); – проектирование и расчет (выбор схемы конструкций); – применение знаний о материалах и конструкциях (прочность, жесткость, виды соединений)
2.2	Апробация решения		– запускают робота, наблюдают за его работой, сравнивают результат с ожидаемым, выявляют ошибки	– эксперимент и сбор данных (измерение времени, пройденного пути, угла поворота). – верификация на соответствие модели заданным условиям; – диагностика ошибок (идентификация точки и причины сбоя в системе)
2.3	Обсуждение механизма		– обсуждают, почему робот ведет себя так или иначе, как взаимодействуют части, корректно ли работает программа	– поиск причинно-следственных связей (анализ работы системы с позиций разных дисциплин); – системный анализ (изменение параметров на влияние всей системы); – оценка и генерация гипотез (по улучшению надежности, эффективности, точности)

Технологические этапы (фазы) занятия по робототехнике могут рассматриваться как механизм, формирующий определенные умения в системе «ребенок – педагог», «ребенок – педагог – родитель», «ребенок – педагог – родитель – организация-партнер». Все субъекты образовательного процесса выступают в качестве партнеров по рефлексивному осмыслению информации.

Каждый этап предполагает равные, партнерские отношения как в плане общения, так и в плане конструирования знания. При этом педагог перестает быть главным источником информации. Используя приемы, он создает обучение в продвижение от незнания к знанию, в совместный поиск.

Весь процесс (этапы 1–4) носит итеративный характер. Результаты тестирования (2.3) и рефлексии (3) приводят к модификациям (4) и повторению предыдущих шагов. Это напрямую отражает циклическую природу инженерного проектирования.

Восхождение по уровням мышления: практические этапы робототехнического проекта создают условия для последовательного прохождения и интеграции всех уровней инженерного мышления:

Этап 1 и начало этапа 2 опираются на фактологию и опыт. Программирование (2.2), поиск ошибок (2.3) и обсуждение (2.4) стимулируют выработку новых методов. Успешная

модификация (4), экспериментирование и неожиданные открытия в процессе тестирования или исследования ведут к открытию нового. Практика как основа: каждый уровень инженерного мышления не просто декларируется, а проявляется и формируется через конкретные, осязаемые действия ребенка: сборка, программирование, тестирование, обсуждение, исправление, демонстрация. Рефлексия и коммуникация: этапы 3 и 4 критически важны. Они помогают детям осмыслить пройденные этапы, сформулировать мысли, поделиться опытом, что углубляет понимание инженерных принципов и закрепляет мышление.

От простого к сложному: начальные проекты сильнее завязаны на уровнях 1 и 2 (знакомство и применение). По мере накопления опыта проекты усложняются, и дети чаще действуют на уровнях 3 и 4 (творчество, исследование).

Занятия робототехникой, выстроенные по предложенной практической схеме (1–4), предоставляют младшим школьникам среду для последовательного освоения и применения всех ключевых уровней основ инженерного мышления (1–4) через конкретную, мотивирующую деятельность.

Важным элементом организационно-процессуального блока являются методы и средства педагогической деятельности, применяемые комплексно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников.

В данном блоке описываются методы / методические приемы, направленные на формирование основ инженерного мышления. На всех этапах (фазах) занятия используются – метод ротации станций, метод кейсов, метод проектов.

Средства обучения – материально-технические, методические и информационные. Материально-технические – робототехнические конструкторы (LEGO Education WeDo 2.0, Spike Essential, Makeblock), компьютеры / планшеты, ПО для программирования, демонстрационные модели, плакаты / схемы. Методические – рабочие тетради/дневники проекта, карточки с заданиями/алгоритмами, инструкции по сборке, критерии оценки, видеоматериалы, интерактивные задания. Информационные – образовательные онлайн-платформы, симуляторы, цифровые библиотеки моделей и программ.

Основополагающим элементом педагогической модели являются организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования обозначенного процесса.

Опираясь на труды исследователей и методистов, мы выделили следующие положения:

- опора на таксономию инженерных задач на основе содержательных и логических взаимосвязей и их описание посредством категорий развивающего образования;

- разработка системы учебных ситуаций, адекватных содержанию и логике развития основ инженерного мышления младших школьников;

- реализация педагогом позиции посредника, носителя личностного знания в образовательном процессе;

- сочетание современных методов работы с учащимися: использование метода ротации станций, метода кейсов, метода проектов;

- применение нелинейной системы изучения механизмов и передач;

- организация перехода от одного средства обучения к другому.

Критериально-диагностический и результативный блоки отражают достижение цели образовательного процесса и представлены в виде целевых ориентиров, которые педагог может использовать при анализе и дальнейшем планировании образовательного процесса.

Практика показывает, что процесс формирования основ инженерного мышления осуществляется по-разному, поэтому необходимо определить критерии и показатели, позволяющие оценить степень развитости рассматриваемого процесса. В качестве основных критериев при определении уровня сформированности основ инженерного мышления детей младшего школьного возраста выступают компоненты, описанные ранее.

С опорой на выделенные критерии и показатели определены уровни формирования основ инженерного мышления: программный, адаптационный, предикционный, интеллектуальный.

Программный уровень – ребенок действует преимущественно по прямому указанию педагога или по жестко заданному образцу. Проявление признаков основ инженерного мышления случайно, эпизодично и иницируется исключительно внешней подсказкой или требованием. Внутренняя мотивация к анализу, проектированию или оптимизации отсутствует или крайне слаба. Результат достигается методом проб и ошибок без глубокого осмысления.

Адаптационный уровень – наблюдается неравномерное формирование компонентов основ инженерного мышления. Ребенок может успешно проявлять отдельные навыки, но испытывает трудности в других. Потребность в деятельности может быть выражена, но устойчивость и системность проявления показателей отсутствует. Ребенок способен к коррекции, но часто требует внешней поддержки для анализа ошибок.

На предикционном уровне все ключевые компоненты основ инженерного мышления проявляются комплексно и взаимосвязано. Ребенок способен самостоятельно анализировать задачу, прогнозировать возможные решения и их последствия, планировать последовательность действий (проектировать), реализовывать замысел, тестировать результат и проводить рефлексивный

анализ успехов и неудач. Действия становятся осознанными и целенаправленными. Внутренняя мотивация к решению технических задач устойчива. Ребенок способен работать автономно в знакомых условиях и адаптировать известные решения к новым контекстам.

Интеллектуальный уровень – наблюдается выход за пределы стандартных требований. Ребенок демонстрирует высокую степень креативности, предлагая оригинальные, неочевидные решения сложных инженерных задач. Проявляет глубокое системное понимание принципов работы и взаимосвязей в системах. Способен к самостоятельной постановке инженерных задач на основе наблюдений или анализа потребностей, к комплексному проектированию и реализации уникальных проектов. Рефлексия носит прогностический характер, направленный на дальнейшее совершенствование и поиск новых областей применения.

Теоретическая разработанность модели и ее диагностического аппарата позволила перейти к этапу ее первичной апробации. Для первичной проверки эффективности предложенной педагогической модели и описанного технологического алгоритма было проведено пилотное исследование.

Исследование проводилось на базе МОАУ ДО ЦРТДЮ «Лабиринт» г. Кирова. В нем приняли участие 64 учащихся 3-х классов (возраст 9-10 лет), которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=32) и контрольную (КГ, n=32). В течение двух месяцев с участниками ЭГ была реализована серия из 8 занятий по робототехнике, построенных в строгом соответствии с предложенной моделью и циклическим алгоритмом. Занятия включали проекты по созданию и программированию

моделей, решающих практические задачи (например, преодоление препятствий, сортировка объектов), что реализовывало принципы интеграции знаний (конвергентный подход) и работы в специально организованной мотивирующей среде (средовой подход). В КГ занятия проводились в традиционном формате, ориентированном на ознакомление с техникой и сборку моделей по готовой инструкции.

Для оценки эффективности вмешательства использовался метод экспертной оценки. Два независимых специалиста (педагог дополнительного образования и психолог) проводили оценку до и после цикла занятий по трем ключевым показателям, связанным с компонентами инженерного мышления, по 5-балльной шкале:

- способность к целеполаганию и планированию (регулятивно-целевой компонент) – умение сформулировать цель деятельности и наметить основные шаги для ее достижения;
- вариативность технических решений (технологический компонент) – количество и разнообразие идей и способов решения поставленной инженерной задачи;
- способность к аргументации и рефлексии (оценочно-рефлексивный компонент) – умение обосновать выбор решения и проанализировать его сильные и слабые стороны [13].

Результаты пилотного исследования продемонстрировали положительную динамику по всем оцениваемым параметрам именно в экспериментальной группе. Для проверки статистической значимости различий использовался Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты пилотного исследования динамики компонентов инженерного мышления
(экспериментальная группа, n=32)**

№ п / п	Оцениваемый параметр	Средний балл (до)	Средний балл (после)	Уровень значимости (p)
1	Способность к целеполаганию и планированию	2,5	3,8	$p < 0,01$
2	Вариативность технических решений	2,8	4,2	$p < 0,01$
3	Способность к аргументации и рефлексии	2,3	3,9	$p < 0,01$

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост по всем трем показателям. Наиболее заметный прогресс наблюдался в развитии вариативности технических решений и способности к аргументации, что напрямую связано с применением принципов сознательности, активности и политехнизма, которые поощряли

поиск нестандартных подходов и осмысление их эффективности. В контрольной группе значимых изменений выявлено не было. Качественный анализ наблюдений также показал рост вовлеченности и мотивации участников ЭГ, что косвенно свидетельствует о положительном воздействии комплекса на ценностно-смысловой компонент.

Таким образом, данные пилотного исследования подтверждают, что реализация предложенной педагогической модели достоверно способствует формированию основ инженерного мышления у младших школьников, обеспечивая положительную динамику в развитии его ключевых компонентов.

В контексте данной педагогической модели рефлексия и коррекция трактуются не как обособленный этап, а как сквозной мета-процесс, пронизывающий всю образовательную деятельность и обеспечивающий ее качественное преобразование. Этот процесс реализуется через систему взаимосвязанных видов рефлексии, каждый из которых активизируется на определенных этапах работы над проектом и направлен на развитие конкретных компонентов инженерного мышления.

На начальном этапе «Установление взаимосвязей» формируется прогностическая рефлексия, когда младшие школьники под руководством педагога анализируют имеющийся опыт и знания, формулируют гипотезы и определяют возможные пути решения задачи. Этот вид рефлексии закладывает основу для ценностно-смыслового и регулятивно-целевого компонентов мышления, помогая детям осознать значимость предстоящей деятельности и наметить первоначальный план действий.

В процессе практической реализации проекта, на этапах «Сборка модели» и «Апробация решения», доминирующей становится операциональная рефлексия, которая реализуется через «короткие» циклы коррекции. Она проявляется в мгновенном анализе соответствия действий запланированному результату, выявлении и устранении технических ошибок в конструкции или программе. Непрерывное сопоставление замысла с реальностью интенсивно развивает технологический компонент мышления и формирует начальные навыки самооценки.

После создания рабочей модели наступает время стратегической рефлексии, наиболее полно раскрывающейся на этапе «Представление результатов». Здесь происходит переход от анализа отдельных операций к осмыслению всей стратегии решения задачи. Школьники учатся аргументировать свои решения, оценивать эффективность выбранного подхода в целом и выявлять глубинные причины возникших трудностей. Этот «длинный» цикл коррекции качественно укрепляет оценочно-рефлексивный и регулятивно-целевой компоненты, формируя способность к системному анализу своей деятельности.

Завершающий этап «Модификация решения» интегрирует все предыдущие виды рефлексии в проектную рефлексию. На этом уровне ребенок не просто исправляет ошибки, а осуществляет качественное преобразование своего проекта, основываясь на комплексном осмыслении всего

пройденного пути. Синтез полученных insights позволяет перейти от простого воспроизведения к творческой оптимизации и созданию принципиально улучшенных решений, что знаменует переход на более высокий уровень инженерного мышления.

Таким образом, рефлексия и коррекция в предлагаемой модели выстраиваются в целостную динамическую систему, где каждый вид рефлексии соответствует определенной фазе инженерной деятельности и вносит целевой вклад в развитие структурных компонентов мышления. Такой подход обеспечивает не только постоянную обратную связь, но и осознанное поступательное развитие способности младшего школьника к анализу, проектированию и совершенствованию своих технических решений.

Реализация образовательного процесса, строго соответствующего предложенной педагогической модели, создает системные условия для целенаправленного и эффективного формирования основ инженерного мышления у младших школьников в контексте робототехники.

Последовательная работа через все блоки модели (от постановки целей и мотивации, через содержательную деятельность с опорой на критерии, до постоянной рефлексии и коррекции) обеспечивает поступательное движение учащихся по уровням сформированности инженерного мышления.

Прогнозируемым и достижимым итогом является достижение большинством учащихся, по меньшей мере, предикционного уровня, характеризующегося устойчивым, системным и осознанным применением основ инженерного мышления в решении типовых и новых задач по робототехнике. Значительная часть мотивированных учащихся, работающих в поддерживающей среде, способна достичь интеллектуального уровня, демонстрируя творческий потенциал и способность к самостоятельной инженерно-технической деятельности.

Данная модель не только описывает процесс, но и предоставляет педагогу конкретный, диагностически обеспеченный инструментарий для управления этим процессом, повышая качество и предсказуемость образовательных результатов в области раннего инженерного образования.

Разработанная педагогическая модель формирования основ инженерного мышления у младших школьников обладает рядом признаков научной новизны, которые определяют ее теоретическую и практическую значимость.

Научная новизна модели заключается в следующем:

1. Теоретико-методологическая интеграция – впервые применительно к задаче формирования основ инженерного мышления в младшем школьном возрасте осуществлен синтез положений синергетического, конвергентного и средового

подходов. Это позволило представить образовательный процесс как нелинейную, самоорганизующуюся систему, развивающуюся в условиях междисциплинарного взаимодействия и целенаправленно проектируемой среды. Если синергетический подход объясняет внутренние механизмы развития мышления через точки бифуркации и флуктуации, а конвергентный – задает содержательное наполнение, то средовой – определяет инструментально-ресурсные условия его эффективного протекания.

2. Структурно-функциональное решение – новизна проявляется в архитектонике модели, где блок рефлексии и коррекции выступает не рядовым структурным элементом, а мета-уровнем, интегрированным в логику каждого блока и этапа деятельности. Такой дизайн обеспечивает не эпизодическую, а непрерывную диагностику и гибкую коррекцию процесса, что приближает модель к идеалам динамического формирующего оценивания и отвечает принципам персонализации образования.

3. Конкретизация содержательного компонента – новизна состоит в разработке и адаптации для младшего школьного возраста таксономии инженерных задач, напрямую увязанной с структурными компонентами инженерного мышления (ценностно-смысловым, регулятивно-целевым, технологическим, оценочно-рефлексивным). Это переводит теоретическое понимание инженерного мышления на уровень практических педагогических действий, предоставляя педагогу инструмент для конструирования учебных ситуаций.

Таким образом, научная новизна модели носит комплексный характер, затрагивая ее методологический фундамент, структурное построение и содержательное наполнение.

Вместе с тем, внедрение и эффективная реализация предложенной модели имеют определенные ограничения, учет которых необходим для ее адекватного применения в образовательной практике.

Ограничения модели включают:

1. Ресурсные условия – максимальная эффективность модели достигается в условиях достаточной материально-технической оснащенности образовательного процесса (обеспеченность современными робототехническими конструкторами, компьютерами/планшетами, специализированным программным обеспечением). Дефицит ресурсов может нивелировать деятельность основу модели и ограничить возможности для полноценной деятельности.

2. Кадровые требования – успешная реализация модели предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности педагога, который должен выступать не в роли транслятора знаний, а в качестве фасилитатора, владеющего основами инженерно-технического

творчества и способного создавать ситуации для самостоятельного поиска и рефлексии учащихся.

3. Контекст апробации – представленная модель была разработана и апробирована преимущественно в рамках системы дополнительного образования, обладающей большей гибкостью по сравнению с урочной системой. Адаптация модели к условиям обязательной учебной деятельности (в рамках уроков технологии или внеурочной деятельности) требует дополнительных исследований, связанных с учетом временных рамок, требований ФГОС к предметным результатам и возможностями интеграции с другими учебными дисциплинами.

Учет данных ограничений задает рамки ее практического применения и определяет перспективные направления для дальнейших исследований, такие как разработка ресурсосберегающих вариантов модели, создание программ повышения квалификации для педагогов и методик интеграции модели в урочную систему.

Таким образом, представленная педагогическая модель, обладая отмеченными характеристиками новизны и учитывая указанные ограничения, представляет собой целостный инструмент проектирования образовательного процесса, направленного на эффективное формирование основ инженерного мышления у младших школьников в условиях занятий робототехникой. Ее внедрение создает системные предпосылки для достижения качественно новых образовательных результатов, соответствующих вызовам современного технологического развития.

Заключение. Проведенное исследование позволило не только разработать, но и успешно апробировать целостную педагогическую модель формирования основ инженерного мышления у младших школьников, что является прямым откликом на стратегический запрос общества в ранней подготовке инженерно-технических кадров. Предложенное решение обладает значительным научным и практическим потенциалом, который раскрывается в нескольких ключевых аспектах.

Ключевые результаты и ценность модели:

– создание воспроизводимого образовательного инструмента. Главным результатом работы является не просто теоретическая конструкция, а практически реализуемый алгоритм. Модель с ее четкой структурой из 10 блоков и циклическим технологическим алгоритмом предоставляет педагогу готовый и эффективный инструмент для проектирования занятий, что подтверждено положительными результатами пилотной апробации.

– модель успешно интегрирует высокоуровневые методологические подходы (синергетический, конвергентный, средовой) в конкретную педагогическую практику. Это позволяет перевести абстрактное понятие

«инженерное мышление» на уровень понятных учебных ситуаций и действий ребенка, таких как сборка, программирование, тестирование и модификация робототехнических моделей.

– разработанный критериально-диагностический аппарат (четыре уровня сформированности: программный, адаптационный, предикционный, интеллектуальный) позволяет не констатировать результат постфактум, а управлять процессом формирования мышления, своевременно осуществляя коррекцию и выстраивая индивидуальные траектории.

– модель доказала свою эффективность в системе дополнительного образования («Кванториумы», «Точки роста»), а ее архитектура, где рефлексия является мета-уровнем, закладывает потенциал для адаптации к условиям общего образования.

Результаты первичной апробации открывают следующие перспективы для масштабирования и углубления разработки:

– логичным продолжением является внедрение модели в практику массовой школы для

подтверждения ее универсальности и разработки на ее основе вариативных учебно-методических комплексов (УМК);

– эффективность модели создает запрос на системную подготовку и повышение квалификации педагогов-фасилитаторов, способных реализовать ее богатый дидактический потенциал. Это открывает новое направление для методической работы;

– модель служит основой для разработки и тиражирования конкретных образовательных продуктов: цифровых библиотек проектов, заданий, диагностических материалов, что будет способствовать ее широкому и качественному распространению.

Таким образом, представленная модель является значимым вкладом в теорию и практику современного образования. Она не только решает актуальную научную задачу, но и создает прочный фундамент для достижения качественно новых образовательных результатов, целенаправленно формируя у нового поколения основы инженерной культуры, критического мышления и готовности к инновационной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1991. – 225 с. – Текст : непосредственный.
2. Андрюхина, Л.М. Структура и содержание инженерного мышления в контексте современного образования / Л.М. Андрюхина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 2. – С. 32–55.
3. Асмолов, А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А.Г. Асмолов. – Москва : Просвещение, 2012. – 447 с. – Текст : непосредственный.
4. Атутов, П.Р. Политехнический принцип в обучении школьников / П.Р. Атутов. – Москва : Педагогика, 1976. – 198 с. – Текст : непосредственный.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва : Академия, 2008. – 366 с. – Текст : непосредственный.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 434 с. – Текст : непосредственный.
7. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – 2-е изд., доп. – Москва : Политиздат, 1984. – 320 с. – Текст : непосредственный.
8. Капица, С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – Москва : Наука, 1997. – 285 с. – Текст : непосредственный.
9. Коротаев, А.В. Законы истории: Математическое моделирование развития Мир-Системы. Демография, экономика, культура / А.В. Коротаев, А.С. Малков, Д.А. Халтурина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : УРСС, 2007. – 344 с. – Текст : непосредственный.
10. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва : Академия, 2008. – 400 с. – Текст : непосредственный.
11. Махотин, Д.А. Образование для технологического прорыва: вызовы и решения / Д.А. Махотин. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2020. – № 8. – С. 3–12.
12. Моросанова, В.И. Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 65–74.
13. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А.Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 392 с. – Текст : непосредственный.
14. Новиков, А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2010. – 208 с. – Текст : непосредственный.
15. Подласый, И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – Москва : Юрайт, 2011. – 574 с. – Текст : непосредственный.
16. Проектно-конструктивное мышление. – Текст : непосредственный // Новая философская энциклопедия. В 4 т. / под ред. В.С. Стёпина. – Москва : Мысль, 2010. – Т. 3. – С. 361–362.

17. Профессиональный стандарт «Инженер» : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 22 декабря 2022 г. № 831н. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301290022> (дата обращения: 03.09.2025).
18. Симоненко, В.Д. Технологическое образование школьников: теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 1999. – 120 с. – Текст : непосредственный.
19. Фещенко, Т.С. Конвергенция знаний как фактор развития современного образования / Т.С. Фещенко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 12 (204). – С. 73–81.
20. Филиппов, С.А. Робототехника для детей и родителей / С.А. Филиппов. – Санкт-Петербург : Наука, 2016. – 319 с. – Текст : непосредственный.
21. Ходырева, Е.А. Становление индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде : дис. ... докт. пед. наук / Е.А. Ходырева. – Киров, 2006. – 456 с. – Текст : непосредственный.
22. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: эвристический подход / А.В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2018. – № 1. – С. 3–12.
23. Чошанов, М.А. Дидактика и инженерия : учеб. пособие / М.А. Чошанов. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 244 с. – Текст : непосредственный.
24. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.
25. Шестакова, Л.А. Конвергентная образовательная среда как условие формирования метапредметных результатов обучающихся / Л.А. Шестакова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2017. – № 10. – С. 85–97.
26. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 2006. – 479 с. – Текст : непосредственный.
27. Eguchi, A. (2016), 'RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition', *Robotics and Autonomous Systems*, vol. 75, pp. 692-699.
28. Voogt, J. and Roblin, N.P. (2012), 'A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, issue 3, pp. 299-321.

REFERENCES

1. Altshuller, G.S. (1991), *Find an idea. Introduction to the theory of inventive problem solving*, Novosibirsk: Nauka, 225 p. (in Russian)
2. Andryukhina, L.M. (2018), 'Structure and content of engineering thinking in the context of modern education', *Education and Science*, vol. 20, no. 2, pp. 32–55. (in Russian)
3. Asmolov, A.G. (2012), *Optics of education: sociocultural perspectives*, Moscow: Prosveshchenie, 447 p. (in Russian)
4. Autov, P.R. (1976), *Polytechnic principle in teaching schoolchildren*, Moscow: Pedagogika, 198 p. (in Russian)
5. Davydov, V.V. (2008), *Theory of developmental education*, Moscow: Akademiya, 366 p. (in Russian)
6. Zeer, E.F. (2023), *Psychology of vocational education: textbook for universities*, 2nd ed., Moscow: Yurait, 434 p. (in Russian)
7. Ilyenkov, E.V. (1984), *Dialectical logic: Essays on history and theory*, 2nd ed., Moscow: Politizdat, 320 p. (in Russian)
8. Kapitsa, S.P., Kurdyumov, S.P. and Malinetskiy, G.G. (1997), *Synergetics and forecasts of the future*, Moscow: Nauka, 285 p. (in Russian)
9. Korotaev, A.V., Malkov, A.S. and Khalturina, D.A. (2007), *Laws of history: Mathematical modeling of the development of the World System. Demography, economics, culture*, 2nd ed., Moscow: URSS, 344 p. (in Russian)
10. Kraevskiy, V.V. and Berezhnova, E.V. (2008), *Methodology of pedagogy: a new stage*, Moscow: Akademiya, 400 p. (in Russian)
11. Makhotin, D.A. (2020), 'Education for technological breakthrough: challenges and solutions', *Pedagogy*, no. 8, pp. 3-12. (in Russian)
12. Morosanova, V.I. (2020), 'Development of conscious self-regulation of students' educational activities', *Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 1, pp. 65-74. (in Russian)
13. Nasledov, A.D. (2004), *Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data*, Saint Petersburg: Rech, 392 p. (in Russian)
14. Novikov, A.M. (2010), *Foundations of pedagogy*, Moscow: Egves, 208 p. (in Russian)
15. Podlasy, I.P. (2011), *Pedagogy*, Moscow: Yurait, 574 p. (in Russian)
16. 'Projective-constructive thinking' (2010), *New philosophical encyclopedia: in 4 vols.*, vol. 3, Moscow: Mysl, pp. 361-362. (in Russian)
17. Professional standard "Engineer" (No. 831n of December 22, 2022), order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301290022> [Accessed 03.09.2025]. (in Russian)
18. Simonenko, V.D. (1999), *Technological education of schoolchildren: theoretical and methodological aspects*, Bryansk: Izd-vo BGPU, 120 p. (in Russian)
19. Feshchenko, T.S. (2016), 'Convergence of knowledge as a factor in the development of modern education', *Higher Education in Russia*, no. 12 (204), pp. 73-81. (in Russian)
20. Filippov, S.A. (2016), *Robotics for children and parents*, Saint Petersburg: Nauka, 319 p. (in Russian)
21. Khodyreva, E.A. (2006), *Formation of the student's individuality in a multicultural educational environment*, D. Sc. Thesis, Kirov, 456 p. (in Russian)

22. Khutorskoy, A.V. (2018), 'Methods of productive learning: a heuristic approach', *School Technologies*, no. 1, pp. 3-12. (in Russian)
23. Choshanov, M.A. (2016), *Didactics and engineering: textbook*, Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 244 p. (in Russian)
24. Shadrikov, V.D. (2013), *Psychology of human activity and abilities: textbook*, 4th ed., Moscow: Logos, 320 p. (in Russian)
25. Shestakova, L.A. (2017), 'Convergent educational environment as a condition for the formation of meta-subject results of students', *Innovations in Education*, no. 10, pp. 85-97. (in Russian)
26. Elkonin, D.B. (2006), *Selected psychological works*, Moscow: Prosveshchenie, 479 p. (in Russian)
27. Eguchi, A. (2016), 'RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition', *Robotics and Autonomous Systems*, vol. 75, pp. 692-699.
28. Voogt, J. and Roblin, N.P. (2012), 'A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 44, issue 3, pp. 299-321.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

И.В. Суслонова, аспирант ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», педагог дополнительного образования МОАУ ДО ЦРТДЮ «Лабиринт», г. Киров, Россия, e-mail: stud207987@vyatsu.ru, ORCID: 0009-0006-6271-684X.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

I.V. Suslonova, Graduate Student, Vyatka State University, Teacher of Additional Education at the Labyrinth Center, Kirov, Russia, e-mail: stud207987@vyatsu.ru, ORCID: 0009-0006-6271-684X.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_184

**Татьяна Алексеевна Титова,
Ирина Николаевна Разливинских**
г. Шадринск

Использование математических сказок в развитии познавательного интереса у младших школьников

В статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у младших школьников, акцентируя особое внимание на развитии интереса к изучению математики. Несмотря на обширность исследований в области педагогики, данная тема продолжает оставаться актуальной и требует дополнительного научного осмысления.

Авторы подчёркивают важность приобретения детьми базовых математических навыков, поскольку они служат основой для последующего успешного освоения школьных предметов. Вместе с тем отмечается сложность восприятия математики школьниками младшего возраста, что негативно сказывается на уровне их заинтересованности. Использование сказок делает урок математики привлекательным и необычным, способствует активизации познавательной активности и эмоциональному восприятию учебного материала.

Для повышения уровня познавательного интереса у младших школьников был разработан комплекс математических сказок. В результате чего удастся повысить уровень учебной мотивации, сформировать положительные установки к процессу познания, развить способности учащихся к самостоятельному мышлению и обеспечить условия для гармоничного личностного становления ребёнка.

Ключевые слова: начальная школа, мотивация, интерес, познавательный интерес, сказка, математическая сказка.

**Tatiana Alekseevna Titova,
Irina Nikolaevna Razlivinskikh**
Shadrinsk

The use of mathematical fairy tales in developing cognitive interest among primary school students

The article discusses the problem of developing cognitive interest in primary school students, focusing on the development of interest in learning mathematics. Despite the extensive research in the field of pedagogy, this topic remains relevant and requires further scientific exploration.

The authors emphasize the importance of acquiring basic mathematical skills by children, as they serve as a foundation for successful learning in school subjects. However, they also acknowledge the challenges faced by younger students in understanding mathematics, which can negatively impact their level of interest. The use of fairy tales makes mathematics lessons engaging and unique, promoting cognitive activity and emotional understanding of the subject matter.

A set of mathematical fairy tales has been developed to increase the level of cognitive interest among younger schoolchildren. As a result, it will be possible to increase the level of educational motivation, form positive attitudes towards the learning process, develop students' abilities for independent thinking and provide conditions for a harmonious personal development of the child.

Keywords: elementary school, motivation, interest, cognitive interest, fairy tale, mathematical fairy tale.

Введение. Одна из самых актуальных и сложных задач в педагогике – это формирование у детей познавательного интереса. В научных исследованиях данной проблеме уделяется очень много внимания, но несмотря на это, вопрос развития младших школьников к изучению математики, остаётся мало изученным.

Изучение математики помогает детям овладеть такими важными навыками как вычисление. Они необходимы учащимся для дальнейшего обучения в школе. Математика для детей часто является сложным предметом, поэтому не вызывает интереса к познанию.

Проблемой развития познавательного интереса у младших школьников в психологии занимались Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Г.И. Щукина, в дидактике Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский и другие.

Вопрос поиска наиболее эффективных способов преподавания предмета математики стоит наиболее остро. Одним из способов побуждения младших школьников к изучению предмета, является знакомство детей с творческой деятельностью. Для этого в учебном процессе можно использовать различные виды сказок.

Использование сказок на уроках математики преобразует занятия в необычную форму, которую можно внедрять дополнительно к классическим методикам преподавания. Такие уроки привлекают внимание школьников к образовательному процессу, повышают их общую активность и стимулируют дополнительные усилия. Благодаря применению сказок усиливается интерес учащихся к математике, способствуя гармоничному личностному росту, воспитывая организованность, воздействуя на эмоциональную сферу и содействуя укреплению коллективного духа. Применение инновационных подходов изменяет структуру традиционного урока, активизируя вовлечение в учебный процесс даже менее заинтересованных учащихся.

Необходимость включения в содержательную компоненту математики занимательных заданий обусловлена также требованиями ФГОС НОО, согласно которому, «обучающиеся должны овладеть основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления данных процессов» [10]. Согласно этому документу, учитель должен создавать условия для формирования устойчивого интереса детей к изучению предмета, стимулируя исследовательскую активность и мотивацию учеников.

Многие исследователи (Н.С. Сидоренко [11], М.В. Писоренко [8], В.Р. Никитина [7] и др.) отмечают, что принудительно заставить усвоить математические знания, невозможно. Этот вопрос можно решить, только заинтересовав ребёнка занимательным материалом, например, сказками.

Исследованием в области использования сказок на уроках математики занимались

А.Э. Шипилова [16], В.А. Трандина [14], Л.М. Фридман [15] и другие.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс математических сказок, ориентированный на развитие познавательного интереса у учащихся начальных классов.

Теоретическая часть. Фундамент знаний во многих областях и предметах активно закладывается именно в младшем школьном возрасте и оказывает большое влияние на все познавательные процессы. Основным фактором школьной успеваемости учащегося является высокий уровень познавательного интереса и соответственно познавательной активности.

Проблемой развития познавательного интереса у младших школьников занимались многие исследователи.

Н.Г. Морозова под познавательным интересом понимает «интерес к учебной деятельности». Автор считает, что познавательный интерес может возникнуть под воздействием трёх факторов:

- имеющиеся у школьника опыт и знания;
- методы подачи материала;
- средства подачи материала.

В качестве критериев сформированности познавательных интересов Н.Г. Морозова определила особенности поведения школьников и их деятельность в учебном процессе, а также весь образ жизни школьников [6].

Г.И. Щукина познавательный интерес рассматривает как «избирательную направленность личности, обращённой к области познания, к её предметной стороне и самому процессу овладения знаниями» [17].

В качестве рабочего определения познавательного интереса, нами будет взято определение И.В. Метельского, который под *познавательным интересом* понимает «активную познавательную направленность, связанную с эмоционально положительным отношением к познанию предмета, с радостью учения, преодоления сложностей, созданием ситуаций успеха, с самовыражением и самоутверждением развивающей личности» [5]. Познавательный интерес имеет свои психологические процессы, которые имеют общие связи и взаимоотношения.

В.Н. Воробьева [2], М.В. Давыдовой [3], В.А. Сухомлинского [12] выделяют следующие компоненты развития познавательного интереса младших школьников:

1. Когнитивный компонент предполагает возникновение познавательного интереса и активное эмоциональное участие ребенка в учебной деятельности.

2. Мотивационный компонент заключается в создании условий для достижения успехов и удовольствия от занятий, формировании целеустремленности и доведения действий до завершения.

3. Эмоционально-волевой компонент проявляются через позитивные эмоции в ходе деятельности, устойчивый интерес и увлеченность решением учебных задач.

4. Действенно-практический компонент характеризуется проявлением самостоятельности в обучении, уровнем развития познавательной активности и упорства, степенью инициативы ученика.

Познавательный интерес младших школьников отличается непрочностью и слабым разделением. Этот возрастной период характеризуется тем, что у младших школьников редко появляется глубокий интерес к изучению определённого предмета [9].

Таким образом, анализ исследований педагогов, позволяет сделать вывод о том, что интерес является неотъемлемым компонентом познавательного процесса. Интерес позволяет развивать способности человека к восприятию информации и её обработке, а также производству операций с полученной информацией. Познавательный интерес может быть фактором, стимулирующим к обучению, а также основным мотивом учебной деятельности младших школьников.

Особенно ярко эта связь проявляется в работе с младшими школьниками, ведь именно в этом возрасте дети активно познают мир и легко увлекаются новыми впечатлениями. Одним из эффективных инструментов повышения интереса к учёбе являются сказки.

Особое внимание младшие школьники уделяют сказкам, испытывая к ним повышенный интерес. Сказочные сюжеты стимулируют воображение, развивают фантазию и творческие способности детей. Через образы главных героев учащиеся получают возможность иначе воспринимать окружающую действительность и взаимоотношения между людьми, осознавая понятия добра и зла, усваивая нормы правильного взаимодействия с окружающими.

Сказки играют большую роль для увеличения интереса младших школьников к математике, помогают приобщать детей к созидательной деятельности и способствуют их творческому развитию.

Математическая сказка – это некий сюжет, в котором содержится количественная сторона процессов, ситуаций и явлений, необходимых для поиска искомой величины по тем данным, которые прописаны в условии.

Использование математических сказок на уроках позволяет младшим школьникам:

- повысить их внимательность, учебную мотивацию, может способствовать возникновению у ребёнка желания дальнейшего изучения темы, на более глубоком уровне;
- математические сказки вызывают у детей положительные эмоции, что позволяет детям более эффективно усвоить учебный материал;

– сочинение большого разнообразия собственных сказок, позволяет обыграть различные математические идеи, отыскать новые связи между ранее знакомыми математическими объектами [1, С. 398-401].

Работа над математической сказкой имеет следующие этапы создания:

На первом этапе определяется основная тема будущей сказки, связанная с изучением новых или закреплением ранее полученных математических знаний.

На втором этапе выбираются действующие лица, представляющие собой числа, геометрические фигуры или абстрактные математические концепции, соответствующие выбранной тематике.

На третьем этапе создается ситуация, с которой сталкиваются герои, стимулируя школьников решать зашифрованные в сюжете математические задачи, испытывая положительные эмоции от преодоления трудностей вместе с персонажами.

На четвертом этапе придумываются конкретные события, включающие главных героев, чьи образы неразрывно связаны с числами, фигурами или иными математическими категориями, незаметно вовлекающими ребенка в процесс освоения учебного материала.

На пятом этапе персонажи получают индивидуальные черты характера, иногда заимствуя особенности знакомых ребенку сказочных образов, способствующие лучшему восприятию математики.

Шестой этап начинается с захватывающего сюжета, наполненный неожиданностью и загадочностью, направленный на пробуждение интереса к дальнейшему раскрытию математических закономерностей.

На седьмом этапе герои находят выход из затруднительной ситуации, наглядно демонстрируя применение основных математических законов и формул.

На восьмом этапе придумывается запоминающееся название, помогающее ребенку впоследствии быстро восстановить содержание сказки и содержащиеся в ней правила.

На девятом этапе происходит повторное прочтение, которое способствует дополнительному обсуждению использованных математических принципов и закреплению знаний [4, С. 94-97].

Математические сказки оказывают огромное влияние на познавательное развитие детей младшего школьного возраста. Непосредственное создание сказки помогает развивать высокую концентрацию внимания младшего школьника, формировать оригинальное мышление, определённый уровень психологической подготовки.

Своё воздействие сказка оказывает за счёт наличия в своём содержании воспитательного,

развивающего и образовательного потенциала. Сказка позволяет повысить интерес детей к математике, приобщить их к созидательной деятельности и способствует творческому развитию. Сочинение сказок на уроках математики повышает у младших школьников учебную мотивацию, желание получать новые знания. Сказка, придуманная школьниками самостоятельно и с использованием математической сюжетной линии, позволяет усвоить основные знания по предмету математики очень прочно [13].

Исследовательская часть. В ходе теоретического анализа проблемы использования математических сказок в развитии познавательного интереса у младших школьников необходимо провести экспериментальную проверку, о том, что эффективность использования математических сказок в развитии познавательного интереса у младших школьников будет возможно с учётом того, что разработанный комплекс будет ориентирован на развитие познавательного интереса у младших школьников.

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, которая носила поэтапный характер.

Цель первого этапа (*констатирующего*) была направлена на определение уровня развития познавательного интереса у младших школьников.

Цель второго этапа (*формирующего*) заключалась в реализации комплекса математических сказок, направленного на развитие познавательного интереса у младших школьников.

Третий этап (*контрольный*) являлся заключительным и состоял в определении степени влияния предложенного комплекса математических сказок на развитие познавательного интереса у младших школьников.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №8» г. Шадринска, Курганской области. Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса школы. Исследованием было охвачено 52 учащихся параллельных третьих классов (из них 26 человек принимали непосредственное участие в экспериментальной работе). Для решения поставленных задач в процессе исследования использовались следующие методы: наблюдение, индивидуальные беседы.

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось определения уровня развития познавательного интереса у младших школьников.

Для выявления уровня развития познавательного интереса младших школьников были выделены следующие критерии и показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели уровня развития познавательного интереса у младших школьников

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>
Когнитивный	– проявляет инициативность, самостоятельность, интерес и желание решать познавательные задачи; – понимает проявление разных уровней явлений, закономерностей, установление причинно-следственных связей; – задаёт познавательные вопросы.
Мотивационный	– проявляет интерес к установлению общих принципов
Эмоционально-волевой	– в случае возникновения затруднений не отвлекаются, проявляют упорство и настойчивость в достижении результата; – получают удовольствие, радость и гордость за достижения.
Действенно-практический	– обладают навыками исследовательской деятельности; – ранее усвоенные способы и действия становятся более совершенными; – проявляет инициативу.

Каждому критерию соответствуют определенные признаки, которые демонстрируют уровень выраженности исследуемого качества. Для измерения степени проявления этих признаков используются специальные исследовательские методы.

Нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в выявлении уровня развития познавательного интереса младших школьников в контрольной и экспериментальной группах.

Для этого были проведены систематические наблюдения за учениками на занятиях с целью оценки поведения каждого школьника в учебном

процессе. Цель наблюдений заключалась в выявлении уровня включенности учеников в работу на уроках, частоты задаваемых ими вопросов по изучаемой теме, внимательности при прослушивании объяснений учителя либо склонности к отвлечению внимания, погруженности в собственные мысли, не связанные с учебным материалом. Дополнительно было важно определить уровень самостоятельности ребят при выполнении заданий и характер их реакции на возникающие трудности.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлены в таблице 2.

Характеристика уровня развития познавательного интереса у младших школьников на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (в %)

Критерии и показатели познавательного интереса	Уровни развития познавательного интереса		
<i>Когнитивный</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	25	65	10
Контрольная группа	30	65	5
<i>Мотивационный</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	44	33	23
Контрольная группа	49	31	20
<i>Эмоционально-волевой</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	69	31	0
Контрольная группа	65	33	2
<i>Действенно-практический</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	25	53	22
Контрольная группа	32	58	10
<i>Общий балл</i>			
Экспериментальная группа	40,75	45,5	13,75
Контрольная группа	44	46,75	9,25

Анализ полученных данных на констатирующем этапе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что 40,75% учащихся экспериментальной группы и 44% учащихся контрольной группы, имеют низкий уровень развития познавательного интереса. В процессе наблюдения было выявлено, что у детей данной категории при выполнении заданий отсутствовала инициатива, самостоятельность. Задания, которые казались детям трудными, были оставлены без выполнения. При дополнительном стимулировании этих учащихся к выполнению заданий, дети проявляли отрицательные эмоции, могли разозлиться или заплакать. Задания, предложенные учащимся, не вызывали у детей интереса, у них отсутствовали познавательные вопросы. Для выполнения задания, приходилось прибегать к поэтапному объяснению заданных условий. Несмотря на это, детям требовалось дополнительно использование наглядности и помощь взрослого.

Средний уровень развития познавательного интереса продемонстрировало 45,5% участников экспериментальной группы и 46,75% учащихся контрольной группы. Ученики данной категории сохраняли интерес к заданиям, несмотря на встречающиеся затруднения при их решении. Выполнение упражнений сопровождалось эмоциональной реакцией, проявлявшейся в обращении за поддержкой педагога и получении необходимых советов. Важно отметить, что все поставленные задачи были решены до конца, что подтверждает стремление детей завершить начатое дело и совместными усилиями найти пути решения.

Высокий уровень развития познавательного интереса был выявлен у 13,75% учащихся экспериментальной группы и 9,25% учащихся

контрольной группы. В процессе возникающих трудностей, при выполнении задания, дети проявляли упорство и настойчивость, им интересен был не только процесс, но и результат. Законченность работы вызвала у детей удовлетворение и радость, учащиеся испытывали гордость за полученные результаты. Детям, оказавшимся в данной категории, нравится выполнять творческие задания. Они готовы прилагать усилия, чтобы решить сложную задачу. Недостающие знания дети добывают в литературе, читают книги. Они стремятся поделиться новыми знаниями и впечатлениями, которые были получены ими на уроке.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о том, что большинство исследуемых имеют низкий и средний уровень развития познавательного интереса. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения дополнительной работы по развитию познавательного интереса у младших школьников. С этой целью был проведён формирующий эксперимент.

На формирующем этапе нами был разработан комплекс математических сказок, направленный на развитие познавательного интереса у младших школьников.

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами был разработан и реализован комплекс математических сказок, направленный на развитие познавательного интереса у младших школьников. Реализация данного комплекса производилась только в экспериментальной группе.

Работа с комплексом математических сказок выстраивалась в три этапа:

1. Подготовительный этап – направлен на повышение интереса младших школьников к математике и знакомству учащихся с задачами-

сказками. Самостоятельные фронтальные работы и карточные задания способствуют индивидуализации подхода к каждому ребенку, позволяют учитывать особенности восприятия информации разными детьми. Игровые методы обучения («Незадачливый математик», «Составим букет», «Лучший лётчик») делают процесс освоения новых знаний веселым и интересным занятием, повышают вовлеченность ребенка в учебный процесс.

Все представленные задания имеют четкую структуру и разработанные правила выполнения, основанные на принципах доступности, наглядности и систематичности изложения материала. Они призваны пробудить у детей желание учиться, развить их мыслительные способности и подготовить к успешному усвоению последующих этапов курса математики.

Использование сказочного сюжета создает атмосферу заинтересованности и интриги, развивает воображение и творческие способности учащихся. Именно благодаря такому комплексному подходу подготовительный этап становится важной ступенью в формировании положительных эмоций и позитивного отношения к предмету математики у младших школьников.

На подготовительном этапе для повышения у младших школьников познавательного интереса были использованы упражнения в форме опроса, беседы с классом, в виде самостоятельных фронтальных работ, математические карточки, эстафеты, игры.

2. Ознакомительный этап – направлен на знакомство учащихся с задачами-сказками, структурными элементами задачи и этапами её решения.

Этот этап помогает детям познакомиться с основными понятиями математики через призму волшебства и приключений, стимулируя интерес к обучению и развивая познавательную активность. Здесь дети впервые сталкиваются с понятием структуры задачи, осваивают основные этапы её решения и знакомятся с многообразием математических сюжетов.

На этом этапе учащиеся непосредственно решают и другие математические задачи-сказки:

«Волк и Семеро козлят», «Иванушка-дурачок», «Сказка про плюс и минус»; «Как числа нашли знаки и научились делать примеры»; «Считалка»; «Ночной спор»; «Сказка о трёх царевнах»; «О нуле»; «Значение минуса»; «Лучшие друзья»; «Про 0 и 1»; «Про то, как поспорили цифры»; «Город чисел»; «Двойка и пятёрка»; «Победа знаний».

3. Заключительный этап – направлен на закрепление у младших школьников сформированных умений решать математические задачи-сказки. На данном этапе большое внимание уделяется самостоятельной работе учеников, поскольку именно самостоятельность является важным фактором формирования осознанного отношения к процессу обучения. В частности, школьникам предлагалось создать собственную задачу-сказку в качестве домашнего задания. Это задание стимулирует развитие творческих способностей детей, учит грамотно структурировать сюжет, формулировать условия задачи и проверять правильность её решения. Таким образом, ученики получают ценный опыт постановки вопросов и составления условий задач, что способствует развитию креативности и гибкости мышления.

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы включал определение степени влияния комплекса математических сказок на развитие познавательного интереса младших школьников.

В задачи заключительного этапа исследования входили:

- выявить уровень развития познавательного интереса у младших школьников;
- сравнить уровни развития познавательного интереса младших школьников в контрольной и экспериментальной группе на разных этапах опытно-экспериментальной работы.

После проведения формирующего этапа эксперимента было проведено контрольное обследование детей контрольной и экспериментальной групп. Данные, полученные в ходе эксперимента показали, что уровень познавательного интереса этих двух групп стал различным. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика уровня развития познавательного интереса у младших школьников на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (в %)

<i>Критерии и показатели</i>	<i>Уровни</i>		
	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Когнитивный			
Экспериментальная группа	17	71	11
Контрольная группа	29	66	5
Мотивационный			
Экспериментальная группа	39	36	26
Контрольная группа	48	32	20
Эмоционально-волевой			
Экспериментальная группа	61	35	4

Контрольная группа	64	34	2
<i>Действенно-практический</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	17	57	26
Контрольная группа	30	60	10
<i>Общий балл</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Экспериментальная группа	33,5	49,75	16,75
Контрольная группа	42,75	48	9,25

Анализ полученных данных на контрольном этапе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что 33,5% учащихся экспериментальной группы и 42,75% учащихся контрольной группы имеют низкий уровень развития познавательного интереса. Средний уровень развития познавательного интереса показали 49,75% учащихся экспериментальной группы и 48% учащихся контрольной группы. Высокий уровень развития познавательного интереса был выявлен у 16,75% учащихся экспериментальной группы и 9,25% учащихся контрольной группы.

Уровень развития познавательного интереса у детей экспериментальной и контрольных групп после проведения формирующего эксперимента, стал значительно различаться. Уровень познавательного интереса у детей экспериментальной группы стал значительно выше, в то время, как уровень познавательного интереса у детей контрольной группы остался практически на прежнем уровне.

Низкий уровень познавательного интереса в экспериментальной группе существенно сократился с 40,75% до 18%, что отражает положительное воздействие предложенного комплекса математических задач на развитие познавательного интереса. А в контрольной группе сократился с 44% до 42,75%, что говорит о том, уровень познавательного интереса практически остался на почти прежнем уровне.

Средний уровень познавательного интереса в экспериментальной группе заметно вырос с 45,5% до 71%, что свидетельствует о повышении заинтересованности и активизации мыслительной деятельности. А в контрольной группе незначительно повысился уровень познавательного интереса с 46,75% до 48%.

Высокий уровень познавательного интереса в экспериментальной группе, хотя и незначительно, всё же увеличил свою долю с 13,75% до 16,75%. А в контрольной группе познавательный уровень остался на прежнем уровне – 9,25%.

Кроме того, дополнительные качественные характеристики детей экспериментальной группы включают повышенную инициативность, умение рассуждать и предлагать альтернативные пути решения задач, что указывает на глубокую проработанность учебно-воспитательного процесса. Контрольная группа, обучающаяся по традиционной программе, сохранила стабильные

показатели, не показав существенного роста или снижения по каким-либо категориям.

Результаты контрольного этапа эксперимента позволили отметить, что дети были более вовлечены в решение задач и инициативны. Учащиеся экспериментальной группы задавали большее количество вопросов, чем дети контрольной группы. Полученные экспериментальные данные позволяют заключить, что познавательная активность младших школьников обладает зоной ближайшего роста и успешно развивается благодаря воздействию педагога посредством специально разработанного набора математических сказочных историй. Следовательно, использование такого комплекса сказок способно целенаправленно способствовать формированию познавательного интереса у обучающихся начальной школы. Эти выводы подтверждают справедливость изначально сформулированной гипотезы исследования.

Заключение. Одной из наиболее важных и непростых задач в педагогической науке является формирование у детей устойчивого интереса к познанию нового материала. Хотя данная тема привлекает большое внимание исследователей, проблема мотивирования младших школьников к успешному освоению математики остается недостаточно изученной.

Освоение математики способствует развитию ключевых компетенций, таких как умение производить расчеты, что крайне важно для последующего образовательного процесса. Однако этот предмет нередко воспринимается детьми как сложный, вследствие чего утрачивается желание углубляться в изучение дисциплины.

Под познавательным интересом понимается активная ориентация на познание, сопровождаемая положительными эмоциями относительно учебного предмета, удовольствием от самого процесса обучения, удовлетворенностью достигнутым результатом, переживанием ситуации успеха, выраженным стремлением выразить себя и утвердиться в качестве активной формирующейся личности.

Формирование познавательного интереса протекает поэтапно, начиная с простого любопытства, переходящего постепенно в устойчивую любознательность, осознанный познавательный интерес и завершающегося развитием теоретического интереса.

Познавательный интерес младших школьников проявляется в подражательности, он непостоянен, имеет кратковременность, поверхностен, все действия осуществляются на основании полученного жизненного опыта, дети могут видеть только ближайший результат.

Как и любой другой процесс, протекающий у младших школьников, познавательный интерес необходимо развивать. Для этого педагогу необходимо создавать определённые условия для учащихся. Одним из таких условий является использование математических сказок. Их основой является сюжет, в который включены противоречивые ситуации. Они помогают стимулировать учащихся на выдвижение гипотез и их проверку.

Эффективным способом использования математических сказок, является их включение в домашнюю работу. Для этого педагог предлагает учащимся сочинить математическую сказку в качестве домашнего задания. Сочинение сказки строится в три этапа: подготовительный, ознакомительный и формирующий. Каждый из этапов позволяет сформировать у учащихся повышенный интерес к изучению математики.

Работа с использованием математических сказок является сложным и длительным процессом и должна выстраиваться параллельно основным общеобразовательным стандартам. Математические сказки позволяют повысить интерес детей к решению математических задач и к самому предмету.

В связи с чем, нами была проведена экспериментальная работа по повышению уровня познавательного интереса посредством использования математических сказок. Опытная экспериментальная работа носила поэтапный характер и была проведена на базе МБОУ

«Средняя общеобразовательная школа №8» г. Шадринска, Курганской области. Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса школы. Исследованием было охвачено 52 учащихся параллельных третьих классов (из них 26 человек принимали непосредственное участие в экспериментальной работе).

Анализ полученных данных на констатирующем этапе эксперимента, позволяет сделать вывод о том, что большинство исследуемых имеют низкий и средний уровень развития познавательного интереса.

На формирующем этапе эксперимента был разработан комплекс математических сказок, направленный на развитие познавательного интереса у младших школьников. Реализация данного комплекса производилась только в экспериментальной группе. Завершающим этапом опытно-экспериментального исследования стала оценка эффективности воздействия комплекса математических сказок на формирование познавательного интереса у младших школьников. Результаты проведенного формирующего эксперимента продемонстрировали заметное расхождение в уровнях развития познавательного интереса между участниками экспериментальной и контрольных групп. После внедрения комплекса, уровень заинтересованности среди детей экспериментальной группы существенно повысился, тогда как показатели познавательного интереса в контрольных группах остались примерно на исходном уровне. Из этого следует, что применение комплекса математических сказок действительно положительно влияет на повышение познавательного интереса младших школьников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахметова, Р. С. Информационные технологии как средство развития познавательного интереса младших школьников на уроках математики / Р. С. Ахметова. – Текст : непосредственный // Наука и молодёжь – 2022 : взгляд в будущее : сб. ст. – 2022. – С. 398–401.
2. Воробьёв, В. Н. Методы активизации познавательного интереса у детей через сказку : метод. пособие / В. Н. Воробьёв. – Москва : Просвещение, 2021. – 324 с. – Текст : непосредственный.
3. Давыдова, М. В. Психологические аспекты развития интереса к учебной деятельности в младшем школьном возрасте / М. В. Давыдова. – Текст : непосредственный // Научный альманах. – 2020. – № 6. – С. 58–65.
4. Литранович, Ж. Т. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий / Ж. Т. Литранович, В. Д. Землянова. – Текст : непосредственный // Педагогический альманах. – 2002. – № 1. – С. 94–99.
5. Метельский, И. В. Как поставить перед учащимися учебную задачу : учеб. пособие / И. В. Метельский. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 57 с. – Текст : непосредственный.
6. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе : учеб. пособие / Н. Г. Морозова. – Москва : Просвещение, 1997. – 95 с. – Текст : непосредственный.
7. Никитина, В. Р. Математическая сказка как средство развития познавательных универсальных учебных действий у младших школьников / В. Р. Никитина, Н. Л. Гребенникова. – Текст : непосредственный // Вестник современных исследований. – 2018. – № 9.3 (24). – С. 94–97.
8. Писоренко, М. В. Развитие воображения младших школьников с помощью математических сказок / М. В. Писоренко. – Текст : непосредственный // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. ст. студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск, 2022. – С. 120–121.

9. Разливинских, И. Н. Разнообразие и специфика познавательных интересов современных детей младшего школьного возраста / И. Н. Разливинских, Н. С. Стерхова. – Текст : электронный // Молодежный вестник ИрГТУ. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 406–410. – URL: <http://вестник.рф/journals/2022/02/articles/28> (дата обращения: 19.08.2024).
10. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ [Министерства просвещения РФ] от 31 мая 2021 г. № 286. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
11. Сидоренко, Н. С. Познание как философская проблема / Н. С. Сидоренко. – Текст : непосредственный // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2015. – № 4. – С. 83–85.
12. Сухомлинский, В. А. Сто советов учителю : монография / В. А. Сухомлинский. – Москва : Советские учебники, 2021. – 272 с. – Текст : непосредственный.
13. Титова, Т. А. Теоретические аспекты развития познавательного интереса у младших школьников посредством математических сказок / Т. А. Титова, И. Н. Разливинских. – Текст : электронный // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета : сетевой науч. журн. – 2025. – № 2 (8). – URL: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/284>.
14. Трандина, В. А. Формирование познавательного интереса младшего школьника на уроке математики посредством использования занимательных игр / В. А. Трандина. – Текст : непосредственный // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург, 2024. – С. 4435–4440.
15. Фридман, Л. М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика : учеб. пособие для учителей и студентов пед. ВУЗов, колледжей / Л. М. Фридман. – Москва : Математика в школе, 2002. – 146 с. – Текст : непосредственный.
16. Шипилова, А. Э. Значение сказок в воспитании младших школьников / А. Э. Шипилова, Ж. С. Искужиева. – Текст : непосредственный // Научный форум : Педагогика и психология : сб. ст. по материалам XXIX междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – № 5(29). – С. 107–112.
17. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся : учеб. пособие / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Akhmetova, R. S. (2022), 'Information technologies as a means of developing the cognitive interest of younger schoolchildren in mathematics lessons', *Science and youth – 2022: a look into the future: collection of articles*, pp. 398–401. (in Russian)
2. Vorobyov, V. N. (2021), *Methods of activating cognitive interest in children through a fairy tale* : method. manual, Moscow : Prosveshchenie Publ., 324 p. (in Russian)
3. Davydova, M. V. (2020), 'Psychological aspects of the development of interest in learning activities in primary school age', *Scientific almanac*, no. 6. pp. 58–65. (in Russian)
4. Litranovich, Zh. T. and Zemlyanova, V. D. 'Development of cognitive activity and creative abilities of students in the context of modern educational technologies', *The pedagogical almanac*, no. 1, pp. 94–99. (in Russian)
5. Metelsky, I. V. (2004), *How to set a learning task for students* : textbook, Moscow : Pedagogical Society of Russia, 57 p. (in Russian)
6. Morozova, N. G. (1997), *To the teacher about cognitive interest* : textbook, Moscow : Prosveshchenie Publ., 95 p. (in Russian)
7. Nikitina, V. R. and Grebennikova, N. L. (2018), 'Mathematical fairy tale as a means of developing cognitive universal learning activities in younger schoolchildren', *Bulletin of Modern Research*, no. 9.3 (24), pp. 94–97. (in Russian)
8. Pisorenko, M. V. (2022), 'The development of the imagination of younger schoolchildren with the help of mathematical fairy tales', *The world of childhood in the modern educational space* : a collection of articles by students, undergraduates, and postgraduates, Vitebsk, pp. 120–121. (in Russian)
9. Razlivinskikh, I. N. and Sterkhova, N. S. (2022), 'Diversity and specificity of cognitive interests of modern children of primary school age', *Youth Bulletin of IrSTU*, Vol. 12, no. 2, pp. 406–410, available at: <http://вестник.рф/journals/2022/02/articles/28> [Accessed 19.08.2024]. (in Russian)
10. *On the approval of the Federal State educational standard of primary general education* : Order No. 286 of the [Ministry of Education of the Russian Federation] dated May 31, 2021, Access from references.-the legal system "ConsultantPlus" in the local network of SHGPU. (in Russian)
11. Sidorenko, N. S. (2015), 'Cognition as a philosophical problem', *Scientific Bulletin of the Southern Institute of Management*, no. 4, pp. 83–85. (in Russian)
12. Sukhomlinsky, V. A. (2021), *One hundred tips for a teacher* : a monograph, Moscow : Soviet textbooks, 272 p. (in Russian)
13. Titova, T. A. and Razlivinskikh, I. N. (2025), 'Theoretical aspects of the development of cognitive interest in younger schoolchildren through mathematical fairy tales', *Scientific notes of Shadrinsky State Pedagogical University* : online scientific journal, no. 2 (8), available at: <https://uzshspu.ru/journal/article/view/284>. (in Russian)
14. Trandina, V. A. (2024), 'Formation of cognitive interest of a younger student in a math lesson through the use of entertaining games', *University complex as a regional center of education, science and culture: materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference*, Orenburg, pp. 4435–4440. (in Russian)

15. Friedman, L. M. (2002), *Plot problems in mathematics. History, theory, methodology* : a textbook for teachers and students of pedagogical universities and colleges, Moscow : Mathematics at School, 146 p. (in Russian)
16. Shipilova, A. E. (2019), 'The significance of fairy tales in the education of younger schoolchildren, Scientific forum', *Pedagogy and psychology*: collection of articles based on the materials of the XXIX International scientific and practical conference, no. 5(29), pp. 107–112. (in Russian)
17. Shchukina, G. I. (1988), *Pedagogical problems of formation of cognitive interest of pupils*: textbook, Moscow : Pedagogika Publ., 208 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Т.А. Титова, магистрант, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»), ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №8», г. Шадринск, Курганская область, Россия, e-mail: tanya_21.2001mail.ru.

И.Н. Разливинских, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

T.A. Titova, Master's Student, field of training 44.04.01 Pedagogical education (profile "Primary education"), Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Primary School Teacher, Secondary School No. 8, Shadrinsk, Russia, e-mail: tanya_21.2001mail.ru.

I.N. Razlivinskikh, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: Razlivinskikh@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3475-9114.

УДК: 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_193

Михаил Васильевич Шептуховский

г. Шуя

Географический подход к изучению наследия в профессиональной подготовке будущих учителей географии

В настоящей статье рассматривается проблема разработки концептуальных основ географического подхода, обладающего существенным значением для профессиональной подготовки будущих учителей географии. Акцент делается на использовании объектов природного и культурного наследия. Анализ проводится в контексте единой (недифференцированной) географии. С позиций данной науки, а также на основе системного подхода, обсуждаются ключевые критерии, характеризующие географический подход. Предложены два основных критерия, определяющих географию как науку: объект и предмет исследования. В качестве объекта предлагается рассматривать геосистемы различных уровней, начиная от географической оболочки и заканчивая ландшафтами и их более мелкими структурными единицами. Предметом исследования единой географии выступают пространственные связи. Определена сущность этих связей, которая заключается в перемещении вещества, энергии и информации. За исходные позиции принимаются взгляды профессиональных географов, поскольку они являются наиболее продуктивными для их использования в обучении будущих учителей географии. Показан пример использования географического подхода в анализе студентами одного из объектов наследия.

Ключевые слова: географический подход, будущие учителя географии, природное и культурное наследие.

Mikhail Vasilyevich Sheptukhovsky

Shuya

A geographical approach to the study of heritage in the professional training of future geography teachers

The article examines the problem of developing the conceptual foundations of a geographical approach that is essential for the professional training of future geography teachers. The emphasis is on the use of natural and cultural heritage sites. The analysis is carried out in the context of a unified (undifferentiated) geography. From the standpoint of this science, as well as on the basis of a systematic approach, the key criteria characterizing the geographical approach are discussed. Two main criteria defining geography as a science are proposed: the object and the subject of research. It is proposed to consider geosystems of various levels as an object, starting from the geographical envelope and ending with landscapes and their smaller structural units. The subject of the study of unified geography is spatial relations. The essence of these connections is defined, which consists in the movement of matter, energy and information. The views of professional geographers are taken as the starting points, since they are the most productive for their use in the training of future geography teachers. An example of using a geographical approach in the analysis of one of the heritage sites by students is shown.

Keywords: geographical approach, future geography teachers, natural and cultural heritage.

Введение. Россия обладает богатейшим природным и культурным наследием – той совокупностью ценностей, которые передаются от поколений к поколениям и играют ключевую роль в ее развитии и будущем. В географической науке наследие анализируется в ландшафтном контексте, являясь одной из основ устойчивого развития.

Понятие наследия включено в Федеральную образовательную программу основного общего образования (ФОП). Для будущих учителей географии это имеет особое значение, ведь именно их дисциплина призвана формировать у школьников системное представление о географическом пространстве, где природные и историко-культурные компоненты взаимосвязаны. Педагогический потенциал наследия, как отмечают профессиональные географы, определяет формирование новых поколений граждан России, опираясь на национальные традиции и региональные ценности [4, С.13].

Некоторые аспекты содержания школьного географического образования, например, понятие об объектах наследия, могут восприниматься будущими учителями как «негеографические», поскольку в них доминируют исторические, культурологические, архитектурные, геолого-геоморфологические, гидрологические и другие смыслы. Такое восприятие усиливается в медийном пространстве, где наследие нередко рассматривается именно с этих позиций, что ведет к нивелированию его истинного географического смысла. Более того, современный дискурс географического образования, чрезмерно фокусируясь на объектах Всемирного наследия, зачастую упускает из виду другие значимые природные и социокультурные объекты, имеющие региональную и локальную ценность. Тем не менее, профессиональные географы всегда подчеркивали особую роль краеведения, способствующего осознанию людьми их региональной идентичности. Для будущих учителей географии краеведение становится значимым направлением, открывающим широкие возможности для организации учебных исследовательских проектов.

Вследствие этого сложилось противоречие между потребностью будущих учителей географии в формировании специфического взгляда на географическую действительность, при котором наследие рассматривается как структурный компонент географических систем, и распространенным представлением о наследии как о полифонических объектах, среди которых теряется, а порой и нивелируется его географическая составляющая.

Для преодоления указанного противоречия актуальным становится акцент на обосновании географического подхода как ведущего в профессиональной подготовке будущих учителей географии. Необходимо смещение фокуса с изучения отдельных объектов наследия на

формирование системного понимания географической сущности культурного и природного наследия, его генезиса и функций. Внедрение краеведческого подхода в географическую интерпретацию наследия на региональном и локальном уровнях позволит обогатить возможности образовательного процесса.

Цель настоящего исследования – разработка концептуальных основ географического подхода в системе подготовки будущих учителей географии. В качестве примера реализации данного подхода предлагается использование образовательного потенциала природного и культурного наследия.

Исходные материалы были собраны с применением теоретических методов: анализа, обобщения и систематизации концепций и идей, высказанных педагогами, методистами и профессиональными географами. В основе методологии исследования лежали общенаучные подходы, в частности системный и историко-генетический, а также ключевые принципы и процедуры педагогических исследований.

Контент-анализ, являясь одним из методов педагогических исследований, позволил выявить исходные положения и сущность основного для исследования понятия «географический подход», а также определить его критерии в профессиональной подготовке будущих учителей географии. Существенное влияние на полученные результаты оказал ретроспективный анализ опыта обучения студентов методике преподавания географии, в рамках которого проводилось педагогическое наблюдение.

Исследовательская часть. Для понимания сути географического подхода, ключевого для подготовки будущих учителей географии, и для корректной интерпретации исследуемого процесса, были изучены специфические черты географии как науки, которые обуславливают содержательное наполнение и определяют основополагающие принципы географического подхода.

Анализ литературы показал, что одна из распространенных трактовок географии в России в значительной степени сформировалась под влиянием хорологической концепции А. Геттнера (1927), заложившего в ее основу пространственный принцип. В нем, как отмечал В. Н. Стрелецкий (2020) делался акцент на пространственных отношениях, сочетаниях и связях предметов и явлений, существующих на земной поверхности [24, С.75]. Вместе с тем, в исследованиях подчеркивается разнообразие взглядов последователей А. Геттнера на теоретические основы географии, что является следствием сложности их определения и противоречивости самой хорологической концепции [25, С.74]. В определенной степени очерченные идеи А. Геттнера о географии как науке о «наполнении пространства вещами» проявляются в современном школьном образовании [29].

Иные, часто несовпадающие взгляды на определение географии, предложенные ведущими российскими учеными, убедительно представлены методологом географической науки А. Г. Исаченко (2004) [12, С.21] и находятся в свободном доступе для заинтересованного читателя. В рамках данного исследования достаточно ограничиться кратким изложением выводов из его обзора, соответствующих поставленной цели. А. Г. Исаченко показал, что в общенаучных и специализированных (географических) энциклопедических изданиях второй половины XX века география трактовалась на основе объектного подхода (через перечисление объектов географического исследования) как система или комплекс тесно связанных естественных и общественных наук. Так, в 60-70-е годы ее рассматривали как науку о природных и производственных территориальных комплексах, и их компонентах, а в конце 80-х годов – как науку о географической оболочке Земли. Такое понимание этой науки вошло и в сознание многих учителей, и в современные учебники для школ, в частности, в [6]. За рубежом география в этот период позиционировалась как наука о закономерностях размещения природных и социальных явлений (К. Виллмотт, Э. де Суза, Б. Тернер и др.). А. Г. Исаченко приходит к выводу, что на протяжении всей своей истории в географии сохранялся устойчивый интерес к пространственному разнообразию земной поверхности, к территориальной дифференциации природы, населения и хозяйства. В настоящее время, заключает автор, мы говорим об объектах географии как о четырехмерных, то есть пространственно-временных, системах. Это стало фундаментом для развития учения о геосистемах [12, С.21-25].

Своеобразная многопозиционная характеристика географии приводится в учебнике для вузов [26, С.22]. Определение этой науки представляет географию одновременно с разных точек зрения: и как науку о законах развития пространственно-временных систем (геосистем), и как науку о методах прогнозирования этих систем и управления ими, и как науку о происхождении, строении, функционировании, динамике и развитии пространственно-временных природно-общественных геосистем, и как систему естественных и общественных наук. Эта дефиниция отражает сложность науки, ее многоуровневый характер, показывает географию как комплекс «ведомственных» (Н. Н. Баранский) дисциплин. Вместе с тем, многопозиционность размыкает объект науки, возникают риски смысловых повторов. Дробность этого определения также противоречит пути формирования у студентов понятия о географической науке в силу закона системной дифференциации, или принципа дифференциации (Н. И. Чуприкова, 1994). В соответствие с ним

существует природная универсальность хода умственного развития от общего к частному, от целого к частям и все более дробным элементам, от глобальности к дифференцированности [30, С.54]. Практика обучения студентов показала, что продуктивнее использовать взгляды на географию, изложенные А. Г. Исаченко.

Представленные разночтения в понимании географии, наблюдаемые на уровне академических дискуссий, нашли свое отражение и в понимании смысла географического подхода. Анализ многочисленных публикаций показывает, что понятие «географический подход» широко используется в предметных областях, тесно связанных с географией: туризме, региональном брендинге, топонимике, изучении миграций, исследовании культурного ландшафта и в концепции устойчивого развития. К тому же существуют многочисленные вариации этого подхода (историко-географический, медико-географический и др.), адаптированные для конкретных сфер. Во всех этих областях «географический подход» обычно не определяется терминологически как понятие, характеризующее географию в целом, хотя и используется как общепонятное. При этом наблюдается крайне ограниченное применение понятия о географическом подходе в географо-педагогическом образовании. Это порождает необходимость в четком выявлении его критериев.

Критерии наиболее отчетливо выражены в современном и актуальном тексте, в котором общие черты географии связаны с определением географического подхода на основе взглядов экономико-географов Н. Н. Баранского (1938) и дополнений Э. Б. Алаева (70-80 г.г.). Так, К. Н. Дьяконов отмечает, что «географические науки сохранили общие черты географического подхода: территориальность, комплексность, конкретность, глобальность и общий специфический язык науки – географическую карту» [11]. Весьма сходные взгляды на критерии географии в контексте объекта ее исследования изложены в [26], где авторы рассматривают объекты географических исследований через критерии (методологические принципы): «пространственность, комплексность, конкретность, картируется <...>, влияет на развитие или состояние предельного объекта географии – географической оболочки» [26, С.22].

Несмотря на потенциальное значение указанных критериев (методологических принципов) для географических исследований, их применение в образовании, в том числе и при изучении наследия, вызывает определенные сложности. Исторически они сформировались в период, когда в географии стал доминировать экономико-географический дискурс. Это привело к тому, что культурный ландшафты, важнейшими компонентами которых являются объекты культурного наследия, стали трактоваться сугубо с

физико-географических позиций в контексте преобразованных природных ландшафтов [24, С.85]. Следовательно, возникновение указанных критериев в их исторических (экономико-географических) условиях входит в противоречие с пониманием сущности географии в современных условиях, особенно при анализе культурного наследия. Как показали диагностические работы студентов, это противоречие делает их применение слишком затрудненным для применения будущими учителями географии. Вместе с тем, слишком большое количество критериев требует комплексного подхода в педагогическом использовании, а современная глубокая интерпретация каждого из них ставит под вопрос их ценность как образовательных инструментов. Так, при изучении географии духовного наследия, применение этих критериев зачастую невозможно без дополнительного обучения будущих учителей, а их применимость к подобным областям дискуссионна.

Для успешного применения географического подхода в образовательных целях, особенно при работе с объектами, выходящими за рамки узкоотраслевого географического изучения, необходимо учитывать их междисциплинарную природу. Одним из таких объектов является наследие: им интересуются не только географы, но и представители других наук — как естественнонаучных (экологии, геологии, гидрологии и др.), так и гуманитарных (истории, культурологии, этнографии, архитектуры и др.). Изучение понятия о наследии, согласно ФГОС ООО, кроме географии, также предусмотрено и в рамках других учебных дисциплин (иностраный язык, история, основы духовно-нравственной культуры народов России), что свидетельствует о его метапредметном характере и значительном познавательном потенциале.

Вопросы методических аспектов изучения природного и культурного наследия в системе общего образования активно обсуждались на соответствующих конференциях. Существуют и диссертационные исследования методического характера, выполненные еще до введения образовательных стандартов общего образования, например, работы О. В. Смирновой [21] и А. С. Баранова [1]. Однако остается открытым вопрос об эффективности методики обучения географии при изучении наследия в условиях современных подходов, а также предлагаемых методических разработок и исследований. Несмотря на достаточную изученность темы, в методических учебниках для студентов подобные материалы отсутствуют. Доступные в медийном пространстве географические проекты, выполненные школьниками, свидетельствуют о том, что учителя, очевидно, не уделяли должного внимания географической составляющей их работ. Но более вероятная причина —

несформированность у самих учителей понимания географического подхода.

В качестве примера рассмотрим проект по географии, ориентированный на познание природного и культурного наследия в теме «Семь чудес России», выполненный ученицей 9 класса из Курской области [13]. Портал, где выставлен указанный проект, позиционируется как быстрорастущий образовательный проект, предлагающий уникальные и полезные продукты, созданные, в том числе для поддержки учителей.

Анализ содержания проекта показал, что в нем описаны различные объекты наследия: их история, особенности, культурное и природное значение, а также представлен сбор систематизированной информации о местоположении, истории возникновения и легендах. В частности, в рамках этого проекта рассматривается история развития Петергофа как императорской резиденции и города, рассказывается об его основании Петром I, создании дворцово-паркового ансамбля с фонтанами, развитии инфраструктуры и градостроительной планировки. Также упоминаются последующие изменения, включая появление образовательных учреждений и роль Петергофа как летней императорской резиденции до 1917 года. Вполне очевидна историко-культурологическая доминанта такого описания, что побуждает задуматься, имеет ли такое содержание проекта отношение к географии, и, если имеет, то насколько глубоко.

Анализ федеральных образовательных программ основного общего образования выявил ограниченное внимание к понятию «наследие» как элемента культурного ландшафта в школьной географии. Современные исследователи констатируют фрагментарный характер включения категории культурного ландшафта в учебные программы и недостаточную раскрытость его интегральной функции [9, С.86]. ФОП основного общего образования предполагает, что к концу 9 класса обучающиеся должны «приводить примеры объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО и описывать их местоположение на географической карте» [27]. Это свидетельствует о том, что в документе понятие наследия представлено преимущественно на уровне описательного знания: через перечисление конкретных примеров, указание ценностных характеристик и фиксацию географического положения («территориальность»). Такой подход, ориентированный на сбор и классификацию фактов, стимулирует развитие эмпирического типа мышления, характерного для описательного этапа развития географической науки, который завершился разработкой хронологической концепции А. Геттнера [20]. Если для школьной географии данные особенности содержания ФОП могут быть частично обоснованы с учетом возрастных особенностей мышления

обучающихся, то для студентов подобный подход представляется малоэффективным и недостаточным.

Поскольку интеграция признается определяющей тенденцией познавательного процесса в целом [18], крайне важно определить ее проявление в рамках географического образования, особенно при работе с понятием «наследие» и его географической составляющей. Для этого были проанализированы научные источники, определяющие смысл понятия «природное и культурное наследие» в контексте, согласующемся с целью данного исследования. Важно было понять, как тенденция интеграции реализуется и может быть использована в географическом образовании, в частности, через призму культурных ландшафтов.

Обращает на себя внимание направление, рассматривающее культурные ландшафты как интегральные структуры, что создает благоприятные условия для включения наследия в их контекст [5], [10], [22].

Культурно-экологический потенциал культурного ландшафта, как в теоретическом, так и в методическом аспектах, успешно разрабатывается в рамках научной школы геоэкологического образования (Н. Ф. Винокурова, Н. Ф. Демидова, А. В. Зулхаранасева, А. А. Лощилова и др.), последовательно реализующей культурно-экологический подход.

В этом русле вызывает интерес исследование Н. Ф. Винокуровой и коллег [5], где предложена модель реализации воспитательных функций культурного ландшафта и наследия в нем. Модель, ориентированная на будущих педагогов любой специализации, предполагает ее реализацию в рамках междисциплинарного курса «Культурное наследие России и родниоведческие воспитательные практики». Авторы справедливо отмечают значительный воспитательный потенциал культурных ландшафтов и объектов наследия, способный повысить профессионализм будущих учителей.

Развитие интегративных процессов привело к появлению новых понятий, таких как «культурно-цивилизационное пространство» и «культурно-ориентированные интегральные ситуации», «ландшафтное воспитание» [5], «культурно-педагогическое наследие» [8]. Этнокультурные аспекты интегративного характера, близкие к этим понятиям, все чаще включаются в школьное и вузовское образование. Они охватывают элементы наследия и становятся предметом исследований, посвященных, например, формированию этноэкологической культуры школьников [3], бережного отношения к наследию и традиционным ценностям народов России у будущих учителей технологии [19], а также использованию культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества в подготовке сельского учителя [7], [8].

Безусловно, указанные материалы являются актуальными и научно обоснованными, расширяющими кругозор педагогов. Однако, несмотря на метапредметный характер понятия о природном и культурном наследии, возникает необходимость разграничения. Если междисциплинарность предполагает интеграцию, «расширяя» предметные области, то задача настоящего исследования состоит в дифференциации географического компонента, в его выделении в чистом виде среди других дисциплин. Важно, чтобы география не была «растворена» в междисциплинарном поле, а у будущих учителей географии сформировалось дистинктивное географическое видение, обуславливающее сущность географического подхода.

Результаты анализа имеющейся литературы свидетельствуют о недостаточной разработанности понятия «географический подход» в педагогическом дискурсе. Существующий пробел в данных препятствует его эффективному применению в профессиональной подготовке будущих учителей географии. Настоящее исследование впервые предлагает концептуальные основы для использования географического подхода в подготовке педагогов, что откроет новые возможности. Внедрение данного подхода в образовательный процесс будет способствовать формированию у будущих учителей географии навыков критического мышления, а также позволит им осуществлять профессиональную деятельность с глубоким пониманием ее сущностных характеристик.

Результаты исследования. Исследование исходит из положения, что подавляющее большинство событий, происходящих на поверхности и в приповерхностных слоях Земли, может быть рассмотрено дифференцированно, с выявлением их географической специфики, отражающей географический подход. В этом контексте, объекты культурного и природного наследия, являющиеся структурными компонентами различных геосистем, служат прекрасным материалом для обучения будущих учителей географии. Применение географического подхода к изучению наследия охватывает широкий спектр дисциплин в вузовской подготовке, включая методологию географии, землеведение и его разделы, методику географии, географию России и мира и другие. Методологическую базу для этого формируют концептуальные положения, раскрывающие смысл географического подхода в профессиональном обучении будущих учителей географии.

Выявлены следующие ключевые концептуальные положения, формирующие основу понимания географического подхода в профессиональном обучении будущих учителей географии и демонстрирующие подходы к интерпретации наследия с позиции географической науки.

1. Принцип единства географии характеризует особенности профессиональной подготовки будущих учителей географии. Данный принцип предполагает рассмотрение географии как целостной, недифференцированной науки, что коррелирует с содержанием школьного курса. Следует отметить, что целостность школьного курса не противоречит дифференциации географических дисциплин в высшей школе. Именно в вузовском обучении, при изучении этих дисциплин, географический подход находит свое место и обоснование.

Концептуальное ядро географического подхода определяется через *объект* и *предмет* географии как ее фундаментальные категории.

2. Результаты анализа исходных материалов показывают, что в рамках профессиональной подготовки будущих учителей географии в качестве объектов научной географии целесообразно рассматривать геосистемы, соответственно и их структурные компоненты. Это критерий (объект исследования) географического подхода выявлен из результатов исследований ряда ведущих специалистов. В частности, он созвучен с методологическими взглядами А. Г. Исаченко (2004), который определял объект исследования через понятие материальных носителей географических процессов. По его мнению, к таким носителям относятся «целостные территориальные сочетания взаимосвязанных и взаимообусловленных географических компонентов — вещества литосферы, атмосферы, гидросферы, почвы и биоты» [12, С.29]. Развивая эту мысль, А. Г. Исаченко отмечал, что со временем такие сочетания стали интерпретироваться как особые системы или комплексы, что способствовало признанию геосистем различных уровней (от географической оболочки до региональных и локальных природных территориальных комплексов) объектами географических исследований.

Понятие о геосистемах как территориальных системах, приуроченных к поверхности планеты, было разработано В. Б. Сочавой (1978) на основе системного подхода. Он подчеркивал важность учета многостороннего влияния человека на природу, что открывало пути к пониманию антропогенного участия в формировании и функционировании геосистем [23, С.6]. В этом контексте, при анализе геосистем с учетом антропогенных факторов, наследие предстает в качестве их органического компонента [4]. Его значимость обусловлена длительной историей и глубоким, включая сакральное и аксиологическое отношение человека к ценным природным и культурным объектам. Это формирует стремление к их сохранению. Таким образом, системный подход придает географическому подходу новые характеристики. Он проявляется как специфическая форма анализа в географии, что существенно при изучении природного и культурного наследия.

Е. Ю. Колбовский исследовал роль наследия в геосистемах на интегративном уровне, подчеркивая, что трансформация природных ландшафтов в культурные началась еще на этапе формирования этнических групп, неразрывно связанных с конкретными территориями. По Е. Ю. Колбовскому, «генетическая канва ландшафта» выражается в понятии «ландшафтное обустройство России». В таком контексте ландшафты и объекты наследия, являясь морфологическими единицами, интегрируются в них, становятся освоенными человеком «вмещающими ландшафтами» — феноменами культуры [16, С.7]. Как эталон ушедшего времени, будучи генетической категорией, наследие обретает эволюционную модальность [28, С.25]. Складывается с этим и точка зрения Ю. А. Веденина, который рассматривает наследие как «сложный полифонический объект», возникающий в результате взаимодействия человека с природной и культурной средой [4, С.7].

Показано, что в обучении студентов наследие, как структурный элемент геосистем, тесно взаимодействует с другими их элементами. Нередко оно служит выраженным ключевым признаком, позволяющим идентифицировать конкретную геосистему. В этом контексте объекты природного и культурного наследия рассматриваются как ландшафтные узлы, как существенные части территории, выступающие в роли «доминанты системы, создающей наиболее мощное поле влияния» [4, С.74]. Такой подход, получивший распространение в географии наследия, во многом обязан исследованиям В. Л. Каганского, которые автор изложил в характеристике проблем Байкала [14, С.303].

Так, храм Покрова на Нерли, являясь органичной частью ландшафта Боголюбовского пойменного луга, способствовал сохранению этого ландшафта как ценного объекта. Этот пример иллюстрирует интегративное начало — «продуктивную взаимодополнительность природного и культурного компонентов» [14, С.302]. Такие примеры демонстрируют, как антропогенные объекты становятся не только структурными компонентами геосистем, но и их идентификаторами. Например, колокольня Воскресенского собора в Шуче (высота 106 м) служит яркой визуальной доминантой и узнаваемым элементом ландшафта этого провинциального города, гармонично вписываясь в его композицию.

Исследование показало, что для понимания географического подхода студентам важно иметь представление о масштабах геосистем, с которыми связано природное и культурное наследие. Разнообразие масштабов наследия — от огромных территорий (заповедников, национальных парков) до локальных объектов (архитектурных памятников, великовозрастных деревьев), — соответствует геосистемам различных уровней.

При этом, даже духовные объекты, не будучи территориями, способны отражать значительные фрагменты географической оболочки. Типы геосистем коррелируют с объемами включенного в них наследия: заповедники и национальные парки чаще связаны с природными зонами, культурно-исторические объекты (храмовые комплексы, старинные усадьбы) – с ландшафтами и их подразделениями (урочищами). Нематериальное наследие, как, например, тексты о географических путешествиях («Хождение за три моря» Аф. Никитина), духовное и живописное наследие Н. К. Рериха, а также культурные традиции и обычаи, могут демонстрировать их соотносительность, как с локальными, так и с значительными по размерам фрагментам географической оболочки.

3. При рассмотрении объекта исследования как первого и важнейшего критерия географического подхода в профессиональной подготовке будущих учителей географии, необходимо учитывать еще один момент. А. Г. Исаченко приводил «самое краткое», по его словам, определение географии: «география – наука о геосистемах» [12, С.20]. Однако ученый подчеркивал, что «этим, хотя и главным объектом, не исчерпывается содержание географии, а кроме того, его сущность далеко не самоочевидна с точки зрения не только «человека с улицы», но и многих профессионалов-географов» [12, С.20]. И далее он отмечал: «определение географии в ее нынешнем состоянии приходится формулировать не через объект исследования, а через ее предметное поле, т.е. ее многоотраслевую структуру...» [12, С.20]. Возникает существенная необходимость рассмотреть второго, наиболее значимого критерия географического подхода – предмета исследования географии как единой науки.

Действительно, сущность любой системы раскрывается не столько через состав ее компонентов, сколько через структуру, которая представляет собой совокупность взаимосвязей между этими компонентами. Поэтому определение предмета географии через структуру геосистем, как это предлагают многие ученые, представляется закономерным. Одним из пионеров такой трактовки был Н. Н. Баранский [2]. В унисон с его взглядами звучат слова В. М. Котлякова, который обращал внимание на то, что география исторически фокусировалась не на самих элементах окружающей среды, а на их соотношениях, связях и взаимодействиях в пространстве [17, С.38.]. Акцент на взаимосвязях как предмете географии позволяет органично интегрировать объекты наследия в научный контекст, актуализируя исследование их места в системах, их происхождения и функций.

Исходя из этого, предметом изучения географии особенно при рассмотрении ее как единой научной дисциплины, становятся именно пространственные связи. Однако, сами по себе эти

«связи», привычно обозначаемые на схемах стрелками, требуют более глубокого осмысления. В действительности, в природе они не существуют как феномены, а являются дериватами реальных явлений и процессов. Говоря проще, связь как таковую невозможно обнаружить напрямую с помощью системы анализаторов. Однако, – и это ключевой момент, – восприятию поддаются зависимости. Этот принцип хорошо известен из методологии системных исследований, основанной на работах Г. П. Щедровицкого [31]. Именно здесь возникает важный вопрос: какие именно зависимости, специфические для географического познания, характерны для геосистем и могут быть отражены на их моделях в виде связей?

Как известно, термин «пространственные связи» типичен для географических исследований. Но в чем именно заключается смысл этих соотношений и связей? На чем основано их взаимодействие? Как определить зависимости, которые репрезентируются в сознании познающего субъекта, и с чем они эмпирически ассоциируются? В чем проявляется пространственная связь, чем связаны два или несколько географических объектов? Эти фундаментальные для географического образования вопросы остаются открытыми и дискуссионными, особенно в контексте методики профессионального обучения будущих учителей географии, где они фактически никогда не ставились. Определить их механизм с использованием принципа наглядности – значит, определить смысл предмета географической науки. Соответственно этому мы сможем охарактеризовать второй критерий понятия «географический подход».

В методологии географической науки можно найти некоторые опорные материалы для решения этой проблемы. А. Г. Исаченко пришел к выводу, что «сущность географических процессов состоит во взаимодействии между различными формами движения материи, во взаимном обмене веществом и энергией между материальными системами разных классов» [12, С.29].

При рассмотрении природного и культурного наследия в качестве структурного элемента геосистем (например, культурных ландшафтов) вопрос о смысле взаимосвязей и обмена обостряется. В одном из примеров А. Г. Исаченко при описании влагооборота использует слово «перемещение» [12, С.29]. Ученый тесно связывает и подчеркивает причины территориальной дифференциации с динамикой [12, С.31]. Далее ученый отмечал, что «территориальные связи реализуются через преодоление расстояния, которое является существенным ограничительным фактором» [12, С.89]. При характеристике этих факторов он использует такие понятия, как «перемещение планеты», «тектонические движения», «текущие воды», «расселение

человека» [12, С.167]. Слова «потоки», «перемещение», «миграция», «перенос» и им подобные автор применяет при описании функционирования геосистем [12, С.217].

В приведенных примерах отчетливо видны эмпирически выраженные зависимости, отражающие пространственные связи. Эти категории дают основание для выбора специфических терминов, которые могли бы наиболее адекватно отразить суть предмета географической науки. Отличие территориальных связей от других, исходя из взглядов А. Г. Исаченко, отчетливо появляется в процессе перемещения, смены местоположения, преодоление расстояний. Отсюда легко вывести географическую составляющую наследия, генетическую, одновременно и аксиологическую в своей сущности. Оно не может появиться и функционировать вне пространственного притока вещества (строительных материалов, красок, металлов, растений, животных, людей и т.п.), энергии в виде топлива, горюче-смазочных материалов, электроэнергии, а также информации в виде генов, идей, проектов, обычаев, традиций, заимствований элементов архитектуры, одежды из других культур, из результатов наблюдений путешественников и т.п. Принцип территориальности, высказанный Н. Н. Баранским почти столетие назад, модифицируясь, приобретает динамическую и временную наполненность.

Как живой организм не мыслим без среды обитания, так и наследие не может возникать вне окружающей среды. Таким образом, в сознании будущего учителя географии понятие о наследии должно иметь пространственно-временной характер, так как включает следы и прошлых времен, и других территорий, и способы познания и фиксации информации путешественниками. В понятии проявляется ценностное значение в жизни человека, что требует глубоко нравственного отношения к нему. Можно сказать и так, в понятии о наследии раскрывается одна из форм существования многих современных геосистем.

Взгляды географов, представленные выше, позволили эмпирически (фактоописательно) выразить особенность предмета географической науки через категорию «перемещение». Это слово очень наглядно раскрывает не столько бытие объектов наследия (их географические функции), сколько их генезис, что дает основания для теоретического осмысления сущности географического подхода.

С этой точки зрения полезно вернуться к хорологической концепции А. Геттнера и его последователям в школьном образовании [29]. В учебнике объектом географии позиционируется пространство, а предмет этой науки – размещение, рассматриваемое как «активный фактор, влияющий на характер самих этих объектов» [29, с.

12]. В таком подходе пространственным связям, очевидно, места не остается, и автор их не рассматривает. Напротив, у А. Г. Исаченко динамический характер связей является ключевым для понимания территориальной дифференциации, что полностью соответствует методологическому принципу: генезис определяет структуры и функции систем. Представленная в учебнике трактовка географической действительности затрудняет формирование профессионализма у будущих учителей географии, препятствуя им в осмыслении сущности географического подхода.

Ведущий критерий географического подхода, лежащий в основе определения предмета географической науки, может быть выражен формализованным языком. Пространственное расположение географических объектов (р), то есть, их размещение в пространстве и, как следствие, территориальная дифференциация – являются лишь следствием процессов динамики, то есть потоков/перемещения (п) вещества, энергии и информации в географической оболочке. Размещение, будучи отображенным в виде моделей, представленных, например, географическими картами (к), является объектом картографического моделирования. Таким образом, существует зависимость между этими элементами: $p, k \equiv f(p)$. Это отношение при необходимости можно также выразить в виде графа: перемещение $\rightarrow$ размещение $\rightarrow$ карта.

Для иллюстрации применения географического подхода в подготовке будущих учителей географии, рассмотрим, как студенты осваивают выявление и интерпретацию географического смысла в объектах природного и культурного наследия. В курсе общего землеведения, при изучении раздела о географической оболочке, мы активно используем метод кейс-стади. Студентам предлагалось разработать проект, посвященный анализу выбранного ими объекта наследия родного края. Ключевая задача – раскрыть объект как структурный элемент вмещающего ландшафта, исследуя пространственные взаимоотношения между наследием, средой его формирования и функционирования. Такой подход позволяет студентам увидеть географическую глубину привычных явлений на краеведческом уровне.

Рассмотрим один из вариантов такого географического проекта на примере изучения объекта наследия, находящегося в селе Парское Ивановской области. Село представляет собой типичный сельский ландшафт, расположенный на границе двух природных зон: а) Восточно-Европейской таежной области и б) Хвойно-широколиственных лесов Русской равнины (по классификации Ф. Н. Мильков, 1977). Визуальной доминантой сельского ландшафта является храмовый комплекс: ансамбль церквей Усекновения главы Иоанна Предтечи и Вознесения Господня, построенный в период с 1773 по 1863

годы. Этот комплекс, несомненно, является выдающимся объектом культурного наследия. Предмет исследования студентов в данном случае заключается в раскрытии происхождения объекта и описании его территориальных связей. Одна из гипотез, которую будущие учителя могут проверить, касается природных ресурсов: выявление источников материалов, использованных для строительства. Например, глина для производства кирпича и песок, вероятно, добывались недалеко от села, о чем могут свидетельствовать старые и заброшенные карьеры. Однако, известковый материал (камень для фундаментов и цоколей, известь для кладки), скорее всего, доставлялся из близлежащего месторождения в селе Мелехово (Владимирская область). Производство железных элементов, в свою очередь, могло быть связано с местными залежами бурого железняка и предприятиями братьев Баташевых в таких центрах, как Выкса и Гусь Железный. В процессе выполнения проекта студентами также разрабатывались методы сбора и анализа информации, готовилась карта, отражающая территориальные связи. На основе использования научно-методических исследований Е. Ю. Колбовского, например, [15], составлялся раздел о ландшафтном обустройстве, а также об эстетических свойствах изучаемого сельского ландшафта.

Такое, на первый взгляд, несложное географическое обследование объекта наследия позволяет раскрыть его генетически обусловленные пространственные связи с ландшафтом, отражаемые на карте. Кроме того, оно открывает возможности для дальнейшего исследования функционирования объекта как в историческом прошлом (определение территории прихода), так и сакральный, а также туристический потенциал современности, что, в свою очередь, значительно обогащает географическую составляющую изучения.

Заключение. Предложенное понимание географического подхода к подготовке будущих учителей географии, основанного на использовании образовательного потенциала

природного и культурного наследия, имеет методическую ценность.

Во-первых, географический подход позволяет студентам глубже понять смысл школьной географии, как единой интегрированной учебной дисциплины, отличающей ее от научной географии, представляющей из себя комплекс отраслевых дисциплин. Вместе с тем, это показывает единство школьной и научной географии через их единые объект и предмет исследований. Предложенные концептуальные основы раскрывают «географичность» объектов наследия, приуроченных к земной поверхности сквозь призму единой географии на основе двух критериев. Объект исследования географии – это геосистемы разных уровней – от географической оболочки – до ландшафтов и более мелких структур. Предмет ее исследования – системы пространственных взаимосвязей, раскрываемых через понятие о перемещении (вещества, энергии, информации).

Во-вторых, географический подход закладывает у будущих учителей прочную основу понимания географической сущности понятия о наследии. Также он создает методическую основу для организации проектной деятельности уже на школьном уровне. Применение изложенных теоретических положений и методических приемов позволяет будущим педагогам эффективно интегрировать понятие наследия в образовательный процесс школьников. Работа с такими проектами методически обогащает профессиональную подготовку студентов тем, что показывает один из механизмов формирования у школьников результатов освоения основной образовательной программы. Акцентирование на нравственных, патриотических и эстетических аспектах наследия, рассматриваемых через географическую призму, предоставляет учителю эффективный инструментарий для формирования у школьников учебно-познавательных мотивов, пробуждая интерес к исследовательской деятельности и самостоятельному поиску информации, а также глубокого понимания места своего региона в мире через формирование осознанного отношения к своей малой родине.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранов, А. С. Методика изучения всемирного наследия с использованием компьютерных технологий в курсе географии 10 класса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Баранов Александр Сергеевич ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
2. Баранский, Н. Н. Становление советской экономической географии : избр. труды / Н. Н. Баранский. – Москва : Мысль, 1980. – 287 с. – Текст : непосредственный.
3. Бочарникова, А. В. Воспитание этноэкологической культуры на примере изучения традиций народов Ленинградской области / А. В. Бочарникова. – Текст : непосредственный // Природное и историко-культурное наследие Восточной Европы как объект социально-географических исследований : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Псков, 25-26 окт. 2019 г.). – Псков : Изд-во Псковского гос. ун-та, 2019. – С. 129–135.
4. Веденин, Ю. А. География наследия. Территориальные подходы к изучению и сохранению наследия / Ю. А. Веденин. – Москва : Новый Хронограф, 2018. – 472 с. – Текст : непосредственный.
5. Винокурова, Н. Ф. Формирование культуры устойчивого развития на основе технологии культурно-ориентированных интегральных ситуаций / Н. Ф. Винокурова, А. А. Ложилова. – Текст : электронный // Экопозис: экогуманитарная теория и практика. – 2021. – Т. 2, № 1. – С. 38–43. – URL:

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45792872_59203317.pdf (дата обращения: 28.06.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

6. Гладкий, Ю. Н. География : 10-й класс : базовый и углубленный уровни : учебник / Ю. Н. Гладкий, В. В. Николина. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 271 с. – Текст : непосредственный.
7. Гусев, Д. А. Проблема подготовки будущего учителя к реализации культурно-педагогического потенциала наследия народного прикладного творчества в сельской школе / Д. А. Гусев. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 5, ч. 1. – С. 126–130. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67351433_20514962.pdf (дата обращения: 22.06.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
8. Гусев, Д. А. Концепция подготовки будущего учителя к реализации в сельской школе культурно-педагогического наследия народного прикладного творчества / Д. А. Гусев, О. В. Лебедева, Ф. В. Повshedная. – Текст : непосредственный // Педагогика сельской школы. – 2023. – № 3 (17). – С. 97–111.
9. Демидова, Н. Н. Интегральный подход в школьном географическом образовании: изучение культурных ландшафтов / Н. Н. Демидова, А. В. Зулхарнаева. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7 (150). – С. 84–89.
10. Демидова, Н. Н. Теоретические и методические аспекты развития способов эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников при изучении культурного ландшафта / Н. Н. Демидова, А. А. Лощилова, А. В. Зулхарнаева, Н. Ф. Винокурова, Е. А. Кротова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (64). – С. 279–299.
11. Дьяконов, К. Н. География / К. Н. Дьяконов. – Текст : электронный // Большая российская энциклопедия : сайт. – URL: <https://bigenc.ru/c/geografiia-5292dd> (дата обращения: 30.06.2025).
12. Исаченко, А. Г. Теория и методология географической науки : учебник для студентов вузов / А. Г. Исаченко. – Москва : Академия, 2004. – 400 с. – Текст : непосредственный.
13. Индивидуальный итоговый проект по географии «Чудеса России». – Текст : электронный // ООО «Мультиурок» : офиц. сайт. – Москва, 2023. – URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/individualnyi-itogovyi-proekt-po-geografii-chudes.html?ysclid=mhh7m7b7v891563052> (дата обращения: 02.11.2025).
14. Каганский, В. Л. Российский Байкал как глобальная культурная проблема / В. Л. Каганский. – Текст : непосредственный // Известия РАН. Серия географическая. – 2020. – Т. 84, № 2. – С. 301–309.
15. Колбовский, Е. Ю. Изучаем ландшафты России / Е. Ю. Колбовский. – Ярославль : Академия развития, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.
16. Колбовский, Е. Ю. Ландшафтное планирование : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Колбовский. – Москва : Академия, 2008. – 336 с. – Текст : непосредственный.
17. Котляков, В. М. География как важнейшая наука об окружающей среде / В. М. Котляков. – Текст : непосредственный // Экология и жизнь. – 2012. – № 1. – С. 36–42.
18. Непомнящий, А. В. Интегральный подход как методологическая основа инновационного образования / А. В. Непомнящий, В. И. Писаренко. – Текст : электронный // Известия ТРТУ. – 2006. – № 13 (68). – С. 3–17. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12534263_98259713.pdf (дата обращения: 12.04.2020). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
19. Панчук, Т. А. Модель формирования у будущих учителей бережного отношения к культурному наследию и традиционным ценностям народов России / Т. А. Панчук. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 5–8.
20. Ридевский, Г. В. Два этапа развития представлений о географическом пространстве в истории географии / Г. В. Ридевский. – Текст : непосредственный // Геосистемы Северо-Восточной Азии: природные, социальные и хозяйственные системы : сб. науч. ст. – Владивосток : Изд-во Тихоокеанского института географии Дальневосточного отделения РАН, 2025. – С. 41–46.
21. Смирнова, О. В. Методика изучения природного и культурного наследия в школьном курсе «География России» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Смирнова Оксана Владимировна ; Нижегородский гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2005. – 23 с. – Текст : непосредственный.
22. Смирнова, О. В. Научно-географические основы становления понятия «природное и культурное наследие» в географическом образовании / О. В. Смирнова, Т. В. Федосеенко. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 28–37.
23. Сочава, В. Б. Введение в учение о геосистемах / В. Б. Сочава ; отв. ред. А. Г. Исаченко. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение АН СССР, Институт географии Сибири и Дальнего Востока, 1978. – 319 с. – Текст : непосредственный.
24. Стрелецкий, В. Н. Культурно-ландшафтные исследования за рубежом: национальные традиции и научные школы в мировой культурной географии / В. Н. Стрелецкий. – Текст : непосредственный // Псковский регионологический журнал. – 2020. – № 3 (43). – С. 73–91.
25. Сухова, Н. Г. Хорологическая концепция в российской географии (первая треть XX столетия) / Н. Г. Сухова. – Текст : непосредственный // Известия Русского географического общества. – 2018. – Т. 150, № 3. – С. 58–78.
26. Теория и методология географической науки : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 012500 «География» / М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, Г. Н. Максимов, А. М. Носонов. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 463 с. – Текст : непосредственный.

27. Российская Федерация. Министерство просвещения Российской Федерации. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования : приказ от 18 мая 2023 г., № 370. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : сайт. – URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/81108.html>.
28. Флиер, А. Я. Социальный и исторический аспекты культурной динамики / А. Я. Флиер. – Текст : непосредственный // Вопросы культурологии. – 2016. – № 1. – С. 24–32.
29. Холина, В. Н. География : 10-й класс : углубленный уровень : учебник / В. Н. Холина. – 12-е изд., стер. – Москва : Просвещение, 2024. – 495 с. – Текст : непосредственный.
30. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения) / Н. И. Чуприкова. – Москва : АО «СТОЛЕТИЕ», 1994. – 192 с. – Текст : непосредственный.
31. Щедровицкий, Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Знание, 1964. – 48 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Baranov, A. S. (2005), *Methods of studying the World Heritage using computer technology in the 10th grade geography course*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), St. Petersburg, 24 p. (in Russian)
2. Baranskij, N. N. (1980), *The Formation of Soviet Economic Geography : selected works*, Moscow: Mysl, 287 p. (in Russian)
3. Bocharnikova, A.V. (2019), 'Education of ethnoecological culture on the example of studying the traditions of the peoples of the Leningrad region', *Natural and historical and cultural heritage of Eastern Europe as an object of socio-geographical research*, proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Pskov, October 25-26, 2019), Pskov: Publishing House of Pskov State University, pp. 129-135. (in Russian)
4. Vedenin, YU. A. (2018), *Geography of heritage. Territorial Approaches to the Study and Preservation of Heritage*, Moscow: Novy Chronograf, 472 p. (in Russian)
5. Vinokurova, N. F. and Loshchilova, A. A. (2021), 'Formation of a culture of sustainable development based on technology of culturally oriented integral situations', *Ecopoiesis: ecohumanitarian theory and practice* [online], vol. 2, No. 1, pp. 38-43, available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45792872_59203317.pdf [Accessed 06/28/2025]. (in Russian)
6. Gladkij, YU. N. and Nikolina, V. V. (2023), *Geography, 10th grade, textbook, 5th ed., reprint*, Moscow: Prosveshchenie, 271 p. (in Russian)
7. Gusev, D. A. (2024), 'The problem of preparing future teachers to realize the cultural and pedagogical potential of the heritage of folk applied art in rural schools', *Modern science-intensive technologies* [online], No. 5, ch. 1, pp. 126-130, available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67351433_20514962.pdf [Accessed 06/22/2025]. (in Russian)
8. Gusev, D. A., Lebedeva, O. V. and Povshednaya, F. V. (2023), 'The concept of preparing future teachers for the implementation of the cultural and pedagogical heritage of folk applied art in rural schools', *Rural School Pedagogy*, No. 3 (17), pp. 97-111. (in Russian)
9. Demidova, N. N. and Zulharnaeva, A.V. (2020), 'An Integral approach in School Geography Education: the Study of Cultural Landscapes', *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, No. 7 (150), pp. 84-89. (in Russian)
10. Demidova, N. N., Loshchilova, A. A., Zulharnaeva, A.V. et al (2020), 'Theoretical and methodological aspects of the development of methods of environmentally oriented life activity of schoolchildren in the study of the cultural landscape', *Perspectives of Science and Education*, No. 4 (64), pp. 279-299. (in Russian)
11. Dyakonov, K. N. (2025), 'Geography', *Great Russian Encyclopedia* [online], available at: <https://bigenc.ru/c/geografiia-5292dd> [Accessed 30.06.2025]. (in English)
12. Isachenko, A. G. (2004), *Theory and Methodology of Geographical Science, textbook for university students*, Moscow: Akademiya, 400 p. (in Russian)
13. Multiurok (2023), 'Individual final geography project "Wonders of Russia"' [online], available at: <https://multiurok.ru/index.php/files/individualnyi-itogovyi-proekt-po-geografii-chudes.html?ysclid=mhh7m7b7v891563052> [Accessed 02.11.2025]. (in Russian)
14. Kaganskij, V. L. (2020), 'Russian Baikal as a global cultural problem', *Izvestiya RAS. Geographical Series*, Vol. 84, No. 2, pp. 301-309. (in Russian)
15. Kolbovskij, E. YU. (2004), *Exploring the Landscapes of Russia*, Yaroslavl: Academy of Development, 288 p. (in Russian)
16. Kolbovskij, E. YU. (2008), *Landscape planning, textbook. manual*, Moscow: Akademiya, 336 p. (in Russian)
17. Kotlyakov, V. M. (2012), 'Geography as the Most important Environmental Science', *Ecology and Life*, No. 1, pp. 36-42. (in Russian)
18. Nepomnyashchij, A.V. and Pisarenko, V. I. (2006), 'An integral approach as a methodological basis for innovative education', *Izvestiya TRTU* [online], No. 13 (68), pp. 3-17, available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12534263_98259713.pdf [Accessed 04/12/2020]. (in Russian)
19. Panchuk, T. A. (2023), 'A Model for Future Teachers to Develop Respect for the Cultural Heritage and Traditional Values of the Peoples of Russia', *The world of science, culture, and education*, No. 6 (103), pp. 5-8. (in Russian)
20. Ridevskii, G. V. (2025), 'Two stages in the development of ideas about geographical space in the history of geography', *Geosystems of Northeast Asia: Natural, Social and Economic Systems*, Vladivostok: Publishing House of the Pacific Institute of Geography of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences, pp. 41-46. (in Russian)
21. Smirnova, O. V. (2005), *Methods of studying natural and cultural heritage in the school course "Geography of Russia"*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Nizhny Novgorod, 23 p. (in Russian)

22. Smirnova, O. V. and Fedoseenko, T. V. (2015), 'Scientific and geographical foundations of the formation of the concept of "natural and cultural heritage" in geographical education', *Modern Problems of Science and Education*, No. 4, pp. 28-37. (in Russian)
23. Sochava, V. B. (1978), *Introduction to the doctrine of Geosystems*, Novosibirsk: Nauka, 319 p. (in Russian)
24. Streleckij, V. N. (2020), 'Cultural and Landscape Studies Abroad: National Traditions and Scientific Schools in World Cultural Geography', *Pskov Regionological Journal*, No. 3 (43), pp. 73-91. (in Russian)
25. Suhova, N. G. (2018), 'The horological concept in Russian Geography (the First Third of the 20th Century)', *Proceedings of the Russian Geographical Society*, Vol. 150, No. 3, pp. 58-78. (in Russian)
26. Golubchik, M. M., Evdokimov, S. P. and Maksimov, G. N. (2005), *Theory and methodology of Geographical science*, textbook. manual, Moscow: VLADOS, 463 p. (in Russian)
27. *On approval of the Federal educational program of Basic general Education* (May 18, 2023, No. 370), Order of the Ministry of Education of the Russian Federation, ConsultantPlus [online], available at: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/81108.html>. (in Russian)
28. Flier, A. Ya. (2016), 'Social and Historical Aspects of Cultural Dynamics', *Questions of Cultural Studies*, No. 1, pp. 24-32. (in Russian)
29. Holina, V. N. (2024), *Geography*, 10th grade, textbook, 12th ed., ster., Moscow: Prosveshchenie, 495 p. (in Russian)
30. Chuprikova, N. I. (1994), *Mental development and learning* (Psychological foundations of developmental learning), Moscow: JSC "CENTURY", 192 p. (in Russian)
31. Shchedrovitsky, G. P. (1964), *Problems of methodology of system research*, Moscow: Znanie, 48 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

М. В. Шептуховский, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории, географии и экологии ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя, Россия, e-mail: iogs4p17@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1219-0860.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

M. V. Sheptukhovsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of History, Geography and Ecology, Ivanovo State University, Shuya Branch, Shuya, Russia, e-mail: iogs4p17@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1219-0860.

Лариса Николаевна Антилогова,
г. Омск,
Дмитрий Витальевич Лазаренко
Республика Казахстан, г. Петропавловск

Роль человекоцентричности в подготовке государственных служащих России и Казахстана

В статье обсуждаются вопросы модернизации государственной службы России и Казахстана, где во главу угла при подготовке кадров ставится человекоцентричность. На основе анализа современных исследований в этой области акцентируется внимание на сущности и особенностях человекоцентричности, осуществляется соотношение данного понятия с родственным ему понятием «клиентоцентричность». Приводится расширенный анализ научных работ зарубежных и отечественных ученых, занимающихся данной проблематикой, где подчеркивается необходимость реализации концепции непрерывного профессионального развития сотрудников государственной службы, позволяющей им идти в ногу со временем, овладевать необходимыми компетенциями, способствующими их личностному и профессиональному росту. В статье представлены результаты пилотажного исследования структуры человекоцентричности и определены значимые корреляционные связи между выделенными структурными компонентами.

Ключевые слова: клиентоцентричность, человекоцентричность, концепция непрерывного профессионального развития, эмпатия, внутренняя мотивация.

Larisa Nikolaevna Antilogova,
Omsk
Dmitry Vitalievich Lazarenko
Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk

The role of human-centricity in the training of public servants in Russia and Kazakhstan

The article discusses the issues of modernization of the public service in Russia and Kazakhstan where human-centeredness is placed at the forefront of personnel training. The article focuses on the essence and features of human-centeredness as a concept and compares it with the related concept of “customer-centricity”. The article provides an extended analysis of the research works of foreign and domestic scientists dealing with this issue, emphasizing the need to implement the concept of continuous professional development of civil servants which allows them to keep up with the times and acquire the necessary competencies that contribute to their personal and professional growth. The article presents the results of a pilot study on the structure of human-centeredness and identifies significant correlations between its structural components.

Keywords: customer-centricity, human-centricity, the concept of continuous professional development, empathy, and intrinsic motivation.

Введение. Образовательная система, как никакая другая, претерпевает постоянные изменения, которые связаны с требованиями, предъявляемыми обществом на том, или ином витке его развития. В настоящее время это цифровизация, компьютеризация, внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на формирование профессионально грамотной, творчески мыслящей, компетентной личности, способной гармонично, на принципах гуманизма выстраивать отношения с другими людьми, готовой к постоянному саморазвитию. Все это напрямую касается профессиональной подготовки кадров государственной службы, поскольку от их компетентности и профессиональных качеств зависит имидж госслужбы в целом. При этом отмечаем, что «профессионализм – сущность подготовленного госслужащего, а компетентность – то, что проявляется в его поведении при исполнении должностных обязанностей» [11, С.365].

В настоящее время, как в России, так и в Казахстане намечаются значительные перемены в подготовке госслужащих. В России, например, осуществляется ориентация госслужащих на гибкость в решении практических задач, акцентируется внимание на овладение ими цифровыми компетенциями [9]. Особое внимание отводится тому, чтобы будущие специалисты научились критически воспринимать информацию, то есть формировали, по мнению В.А. Гвоздева, цифровую ментальность – особый строй мышления госслужащего, способствующий критическому восприятию информации, успешнее адаптироваться к условиям цифровой трансформации государственного и муниципального управления [6]. Кроме того, в системе российской подготовки государственных служащих особое внимание отводится нравственным аспектам в подготовке служащих, где во главу угла ставится «отречение от личных и

корпоративных интересов во имя высоких целей общества и человечества, добровольное возложение на себя обязанностей, ответственность за результаты своей деятельности. Служение – это основанная на понимании человеком своего места в структуре общества постановка цели внести вклад в общее дело достижения общественного блага» [11, С.369]. Все это ложится, как нельзя лучше, в понимание человекоцентричности.

Интересные наработки в плане подготовки госслужащих накоплены в Казахстане, где с 2019 года и по настоящее время воплощается в жизнь концепция «слушающее государство», целью которой является оперативное реагирование на запросы граждан [18]. Основными принципами данной концепции являются сервисность (оперативное определение и удовлетворение потребностей граждан) и клиентоориентированность (приоритетное удовлетворение потребностей клиентов) [19]. Исходя из того, что ключевое значение в данной концепции занимает человек, на курсах переподготовки госслужащих в Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан и ее филиалах в отдельные дисциплины включена категория «человекоцентричность». Ее содержание означает, что в центре любых процессов стоит личность со своими чувствами, эмоциями, мотивами и ценностями, которые следует учитывать в профессиональной деятельности. Таким образом, «клиентоориентированность» и «человекоцентричность» являются системообразующими понятиями в организации деятельности государственной службы в России и Казахстане, что актуализирует данную проблему.

Исследовательская часть. В основу подготовки госслужащих, как в России, так и в Казахстане, положен принцип человекоцентричности, первое упоминание о котором встречаем у К. Роджерса, который употреблял его в психотерапии в значении оказания помощи человеку, опираясь на базовые условия для саморазвития – конгруэнтности, эмпатии и безусловного позитивного уважения [22]. Изучение человекоцентричности и клиентоцентричности в настоящее время находится в центре внимания зарубежных и отечественных ученых. В зарубежной науке следует назвать работы таких авторов, как L. Lamberti, D. Palacios-Marques, S. Pardo-Jaramillo [29; 30; 31], которые в большей степени обращаются к исследованию клиентоцентричности. L. Lamberti, акцентировал внимание на клиентоцентричности, когда анализировал работу одной из фирм. Он подчеркивал, что необходимо поддерживать связь с клиентами, выявляя их потребности и вовлекая их в разработку новых товаров и услуг [29]. В исследовании S. Pardo-Jaramillo клиентоцентричность понимается как один из

элементов рыночно-ориентированного подхода [31]. В работах Н. Gebauer и D. Palacios-Marques приводятся трактовки клиентоцентричности как частного случая сервисно-ориентированного подхода; как самостоятельного подхода к управлению организацией [25; 30]. С точки зрения S. Jacob, клиентоцентричность – важная составляющая модернизации государственного управления [27], которая, по мнению А.Р. Kakouris и Е. Meliou, предполагает переход на рыночные принципы управления и заимствование успешных практик из частного сектора [28]. Некоторые авторы, например, N. Hashim отмечают, что клиентоцентричность занимает важное место в госсекторе, поскольку связано с улучшением качества услуг и удовлетворенности граждан их полнотой, качеством и доступностью [26].

В российской науке чаще используются понятия «человекоцентричность» и «человекоцентричный подход», которые достаточно полно представлены в работах С.А. Гальченко, О.А. Ивановой, О.В. Ивановой и А.Ю. Маленовой [5; 7; 8] и др. Так, С.А. Гальченко выявила и охарактеризовала структурные компоненты человекоцентричности: «gigeconomy, industry 4.0 и lifelonglearning» [5, С.309]. В названных работах выделены основные положения человекоцентричности: 1) природа человека позитивна, конструктивна и социальна; 2) она находит отражение во взаимоотношениях индивида с другим человеком на условиях его безусловного позитивного принятия, эмпатии и конгруэнтности [17]. По мнению О.А. Ивановой, человекоцентричность «пронизывает психологическую и управленческую мысль и предполагает заботу о благополучии человека и развитии его личности» [7, С.89]. О.А. Иванова считает также, что «сегодня человекоцентричность как образовательная идея в корпоративном обучении обогащается современными технологиями и подходами, которые помогают создать актуальное обучение» [7, С.91]. В процессе исследования изучаемого феномена О.В. Иванова и А.Ю. Маленова заключают, что в организации сотрудники прежде всего «ценят человечность, эмпатию, коммуникабельность и ответственность» [8, С.253]. Не умаляя значение вышеуказанных качеств личности сотрудника, особо подчеркнем роль эмпатии как способности человека понять внутренний мир, эмоциональное состояние другого и возможность предотвратить назревающий конфликт. Другими словами, эмпатия выступает как своего рода «бережливая» технология [3] по отношению к личности человека и его взаимодействию с другими, являясь неотъемлемой составляющей человекоцентричности.

Заметим, что ряд зарубежных и отечественных исследователей в равной мере обращаются как к изучению клиентоцентричности, так и человекоцентричности: А. Kakouris и Е. Meliou,

S. Jacob, Hashim, Е.Н. Лищук и С.Д. Капелюк, В.Н. Южакова, А.В. Баранова, И.А. Вальдмана, В.Ю. Маслихиной, Т.В. Трофимовой и Н.Д. Савиновой [28; 27; 26; 14; 24; 1; 4; 15; 21]. При этом подчеркнем, что наряду с понятием клиентоцентричность, выражающим сосредоточенность специалистов на потребностях услугополучателей, используется термин «клиентоориентированность» как ориентация в профессиональной деятельности на самом клиенте, причем, согласно Е.Н. Лищук и С.Д. Капелюку, количество публикаций, где чаще встречается понятие «клиентоориентированность», значительно превышает количество публикаций, где используется термин «клиентоцентричность» [14].

Исследователи раскрывают и описывают сущностные характеристики вышеназванных понятий; «оценивают клиентоцентричность деятельности органов государственного контроля с позиции основных параметров качества государственного управления – его обоснованности, результативности и эффективности» [24, С.38]; подчеркивают необходимость повышения клиентоцентричности государственного контроля «как на уровне упрощения процедур обращений граждан за защитой от контролируемых государством рисков, так и с дальнейшим улучшением результативности рассмотрения таких обращений» [24, С.55].

В некоторых исследованиях нашел отражение «клиентоцентричный подход в процесс обучения государственных служащих при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ. Результатом внедрения стало определение ряда условий, повышающих клиентоцентричность процесса развития и обучения» [1, С.14-15].

Ученые, занимающиеся изучением клиентоцентричности, выделяют и некоторые проблемы в трансформации государственного управления: «отсутствие кадрового обеспечения, дефицит профильных компетенций, негибкая система реализации проекта, нестыковка различных федеральных инициатив» [4, С.29-31]. При этом исследователи считают, что «использование информационных технологий может значительно повысить степень качества работы государственных служащих» [21, С.969-970].

Итак, человекоцентрированность и клиентоцентрированность являются основополагающими принципами, положенными в основу подготовки госслужащих. При этом мы исходим из того, что успех данной подготовки будет достигнут в том случае, когда он будет носить непрерывный характер. Продвижением данной концепции в образовании занимаются А.Ж. Мурзалинова, Т.С. Комарова, Е.В. Тросиненко, Г.К. Шугаева, А.И. Барсукова, Г.Е. Кожамкулова и Н.С. Касымбекова [16; 12; 20; 23; 2; 10]. В работах этих авторов поднимаются вопросы реализации концепции непрерывного

профессионального становления личности в разных условиях. Так, в исследовании А.Ж. Мурзалиновой с соавторами изучается вопрос создания коллаборативной среды непрерывного профессионального развития (далее – НПР) для подготовки специалистов, развития их компетенций в ходе обучения в вузах. Авторы рассматривают НПР-концепции как инструмент, «позволяющий реализовать идеи lifelong learning» [16, С.14-16], так как это способствует приобретению такого нового качества, как самоуправление профессиональным развитием.

Изучая необходимость профессионального развития личности, Т.С. Комарова применяет концепцию НПР к построению индивидуальных образовательных маршрутов на основе интеграции формального (целенаправленное профессиональное развитие человека посредством регламентированных образовательных программ); неформального, «осуществляемого целенаправленно по актуальным или дефицитарным направлениям развития личности» [12, С.147]; информального образования, осуществляемого посредством текущей жизнедеятельности человека [12].

Аналогичных взглядов о сочетании формальных и неформальных технологий образования в повышении профессионализма сотрудников придерживается Е.В. Тросиненко с соавторами, занимаясь разработкой «адресных стратегий» НПР, под которыми понимается «индивидуальный образовательный маршрут сопровождения профессионального развития специалистов» [20, С.101].

Сочетанное применение формальных, неформальных и информальных технологий в образовании продолжает оставаться актуальным и на сегодняшний день, что подтверждают материалы исследования Г.К. Шугаевой с соавторами, проведенное в 2025 году [23].

Подход в рамках концепции НПР является востребованным, на наш взгляд, так как позволяет воздействовать на разные сферы личности, повышая активность личности к саморазвитию.

В век развития цифровых технологий и искусственного интеллекта немаловажное значение имеет тенденция к постоянному повышению цифровых компетенций личности, которая находит отражение в концепции непрерывного профессионального развития при формировании у специалистов ИКТ-компетенций [2]. По результатам проведенного А.И. Барсуковой с соавторами эксперимента были определены векторы дальнейшего совершенствования системы непрерывного профессионального развития специалистов в цифровой образовательной среде [2]. Эта сторона профессиональной подготовки специалистов затрагивается в исследовании Г.Е. Кожамкуловой и Н.С. Касымбековой, где ключевая роль в повышении квалификации сотрудников отводится учету их персонализированных потребностей [10].

Как уже отмечалось ранее, любой специалист находится в ситуации столкновения с постоянными изменениями в своей профессиональной деятельности. Не являются исключением государственные служащие, подготовка которых и в России, и в Казахстане осуществляется в рамках компетентного подхода. В обоих государствах разработана единая рамка компетенций государственных служащих. Опыт ее внедрения описан ранее в нашем исследовании [13]. Структура компетенций со временем претерпевает изменения. Так, в Казахстане дальнейшие перспективы трансформации компетенций государственных служащих обозначены в новой Концепции развития государственной службы на 2024-2029 годы [19].

Остановимся на содержательной стороне подготовки госслужащих в России и Республике Казахстан. Следует заметить, что здесь много общего. Обучение государственных служащих в обоих государствах происходит в высших учебных заведениях – Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации и Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан и их филиалах. Обучение ведется по двум основным направлениям – курсы переподготовки и повышение квалификации. Учебные планы и содержание курсов переподготовки систематически модернизируются и ориентированы на развитие профессиональных компетенций слушателей. Содержательная часть учебных дисциплин направлена на развитие у обучающихся личностных и профессиональных навыков, умений проявлять гибкость в работе с людьми.

Можно констатировать, что в обоих вузах учебные планы построены в соответствие с образовательными потребностями категорий госслужащих. Тематика семинаров ежегодно обновляется в соответствие с требованиями современности и запросами самих государственных органов. С календарным планированием могут ознакомиться все государственные органы. Службы управления персоналом формируют контингент обучающихся в соответствие с тематикой и в зависимости от предметной специфики деятельности государственных служащих. Повышение квалификации организуется не реже одного раза в три года. В зависимости от насущной необходимости и финансовых возможностей государственного органа госслужащий может проходить повышение квалификации ежегодно.

Можно заключить, что действующая система подготовки госслужащих нуждается во внедрении инновационных технологий с уклоном в сторону клиентоцентрированности и человекоцентричности – сосредоточенности на нуждах населения и решении жизненно важных вопросов качественным образом. Исходя из того, что профессиональная подготовка и переподготовка госслужащих должна строиться на основе

человекоцентричности, мы попытались раскрыть ее структуру. Проведенный нами анализ научной литературы позволил выделить в составе человекоцентричности такие компоненты, как эмпатия (способность сочувствовать и сопереживать другому), умение слушать (направленность на собеседника, сосредоточенность на нем внимания, способность улавливать его эмоции), самоконтроль (регуляция своего поведения, эмоций), мотивация (совокупность побудителей к деятельности). Не умаляя роли каждого из выделенных компонентов человекоцентричности, особое значение придается мотивации, причем внутренней, исходящей из интереса, внутренней потребности, стремления выполнять свою работу эффективно на основе получения морально-психологического удовлетворения от того, чем занимаешься. Применительно к деятельности госслужащих это означает, что их работа должна быть ориентирована на другого человека, содержать стремление ему помочь в трудных жизненных ситуациях.

С целью определения уровня развития компонентов человекоцентричности мы провели эмпирическое исследование, в котором приняли участие по 46 государственных служащих России и Казахстана. С целью сбора эмпирических данных были применены методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (адаптация А.А. Реана), методика диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко, тесты «Умеете ли вы слушать?» и «Оценка самоконтроля в общении» М. Снайдера.

Полученные эмпирические данные представлены в таблице 1.

Процедура обработки и анализ эмпирических данных осуществлялись следующим образом. Вначале на основе методики К. Замфир (адаптация А.А. Реана) «Мотивация профессиональной деятельности» мы определили доминирующие профили мотивации у госслужащих России и Казахстана. Затем выделили соответственно по три подгруппы испытуемых: с оптимальным мотивационным профилем (преобладание внутренней и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной), с неопределенным (смешение типов мотивации в разных вариантах), наихудшим (преобладание внешней отрицательной мотивации над внешней положительной и внутренней). При этом значимых различий между группами госслужащих Казахстана и России по данному показателю не было обнаружено.

Далее мы определили уровни развития выделенных ранее составляющих человекоцентричности: эмпатии, умения слушать и уровень самоконтроля в общении у госслужащих обеих групп. Поскольку статистически значимые различия по данным показателям у участников исследования также не были выявлены, мы осуществляли анализ количественных результатов по обеим группам в целом.

Уровни развития структурных компонентов человекоцентричности государственных служащих, в %

Мотивация профессиональной деятельности К. Замфир (адаптация А.А. Реана)											
«Наилучший (оптимальный)» мотивационный профиль				«Неопределенный» мотивационный профиль				«Наихудший» мотивационный профиль			
37/35				59/61				4/4			
Диагностика уровня эмпатии В.В. Бойко											
Оч. выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.	Оч. выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.	Оч. выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.
0/0	24/26	70/68	6/6	0/0	7/12	56/53	37/35	0/0	0/0	100/100	0/0
Тест «Умеете ли вы слушать?» М. Снайдера											
Выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.	Выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.	Выс. уров.	Сред. уров.	Заниж. уров.	Оч. низ. уров.
24/27	41/39	35/34	0/0	4/9	41/40	48/47	7/4	0/0	50/48	50/52	0/0
Оценка самоконтроля в общении М. Снайдера											
Выс. конт.	Сред. конт.	Низ. конт.		Выс. конт.	Сред. конт.	Низ. конт.		Выс. конт.	Сред. конт.	Низ. конт.	
41/39	53/55	6/6		11/10	70/73	19/17		0/0	50/49	50/51	

Примечание: данные до знака / относятся к госслужащим Казахстана, после / – России.

Из представленной выше таблицы видно, что в обеих группах доминирует неопределенный мотивационный профиль (59% и 61% соответственно), что означает, что у госслужащего побудителем его профессиональной деятельности в одном случае может выступать внутренняя мотивация, а в другом - внешняя, либо та и другая в зависимости от ситуации, обстоятельств или настроения.

Что касается соотношения уровней развития эмпатии с типами мотивационных профилей, то мы видим, что во всех трех подгруппах госслужащих обоих государств доминирует заниженный уровень эмпатии (70 % / 68% - оптимальный профиль; 56% / 53% - неопределенный профиль и 100% / 100% - наихудший профиль соответственно). Это говорит о том, что ориентация в деятельности сотрудников госслужбы в большей степени направлена на саму деятельность, чем на клиента. Что касается других составляющих человекоцентричности, то здесь при всех профилях мотивации доминирующим выступает средний уровень развития таких показателей, как «умение слушать» и «самоконтроль в общении». Эти качества очень важны в работе госслужащих, поскольку развитое умение слушать позволяет глубже понять проблему, с которой обратился клиент, и профессионально грамотно ее решить. Контроль же своего эмоционального состояния в общении позволяет госслужащему избежать конфликтов с клиентами и оказать ему необходимую помощь.

Для определения взаимосвязи между указанными выше структурными компонентами человекоцентричности нами был применен корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции Пирсона), на основе которого были

выявлены значимые корреляционные связи между такими переменными, как эмпатия, умение слушать, самоконтроль в общении, мотивационный профиль.

Установленные взаимосвязи позволили заключить, что чем больше развито умение слушать у госслужащих, тем в большей степени они способны понять другого (взаимосвязь показателей «умение слушать» и «идентификация в эмпатии», $r_{\text{эмп.}} = 0,262$, $p \leq 0,1$; а также взаимосвязь показателей «умение слушать» и «общий уровень эмпатии», $r_{\text{эмп.}} = 0,298$, $p \leq 0,05$).

Важной составляющей в работе госслужащего является наличие у него интуиции, предвидения развития ситуации в общении с партнером и гибкого реагирования на ее изменение. На это указывает установленная взаимосвязь таких переменных, как «интуитивный канал» и «самоконтроль в общении» ($r_{\text{эмп.}} = 0,267$, $p \leq 0,1$). Значимая корреляционная связь установлена между такими переменными, как «общий уровень эмпатии» и «внутренняя мотивация» ($r_{\text{эмп.}} = 0,258$, $p \leq 0,1$), свидетельствующая о том, что переживаемое госслужащими морально-психологическое удовлетворение от своей профессиональной деятельности тесно связано с умением определять и понимать эмоциональное состояние окружающих.

Связь таких переменных, как «идентификация», «общего уровня эмпатии» с «внешней положительной мотивацией» ($r_{\text{эмп.}} = 0,273$, $p \leq 0,1$) говорит о том, что госслужащие стремятся к отождествлению себя с профессионалами, умеющими понимать клиента, сопереживать ему и оказывать квалифицированную помощь.

В ходе корреляционного анализа определена также значимая связь следующих переменных: «проникающей способности в эмпатии», «самоконтроля в общении» и «внешней отрицательной мотивации» ($r_{\text{эмп.}} = -0,277$; $-0,254$, $p \leq 0,1$). Это говорит о том, что в работе госслужащего важно наличие способности расположить партнера по общению, создать атмосферу открытости, доверия, наличие умения гибко реагировать на изменение ситуации, стремление принимать критику со стороны.

Наличие такой взаимосвязи, как «самоконтроль в общении» и «умение слушать» ($r_{\text{эмп.}} = 0,396$, $p \leq 0,01$) может быть истолковано как умение сотрудником управлять своими эмоциями, осуществлять коммуникативный контроль, развивать умение слушать, сосредотачиваясь на восприятии партнера по общению.

Заключение. Подводя итог нашего исследования, подчеркнем, что при развитии у государственных служащих человекоцентричности, необходимо сосредоточить внимание на развитии следующих качеств и свойств их личности: коммуникативных умений и компетенций, эмпатичности, оптимальной мотивации профессиональной деятельности. В этой связи целесообразно службам управления персоналом государственных органов пересмотреть свои функции по отношению к процессам развития персонала.

Необходимо заниматься проведением мотивационных бесед с сотрудниками с предоставлением им обратной связи поддерживающего или корректирующего характера, в зависимости от степени мотивационной и профессиональной (компетентностной) зрелости. В ходе беседы следует выяснять основные достижения специалистов, выстраиваемые ими коммуникации, видение своего карьерного продвижения (вертикального или горизонтального). Это позволит заниматься формированием индивидуального карьерного маршрута, заложить иные индикаторы при планировании деятельности организации.

На постоянной основе следует проводить дополнительные мероприятия для развития мотивации профессиональной деятельности персонала и оздоровления корпоративной культуры. С этой целью возможно введение специального «часа» в конкретный день для проведения предметных тренингов с вовлечением в командную работу (решение кейсов, выполнение мини-проектных заданий и т.п.). Это позволит достичь вовлеченности в деятельность организации в целом, развить у сотрудников «чувство заботы о них со стороны руководства». Результатом должно стать развитие мотивации и повышение эффективности деятельности госслужащих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баранов, А.В. Клиентоцентричность в профессиональном развитии государственных гражданских служащих (опыт Краснодарского края) / А.В. Баранов, О.В. Котлярова, А.В. Тагаев. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 4. – С. 9–16.
2. Барсукова, А.И. Непрерывное профессиональное развитие педагога в цифровой образовательной среде / А.И. Барсукова, С.С. Жукова, Е.Г. Грищенко, М.В. Луханина. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2023. – Т.10, № 1 (27). – С. 22–40.
3. Бурнашева, Э.П. Бережливые технологии в управлении изменениями : монография / Э.П. Бурнашева, Л.С. Каиржанова, Д.В. Лазаренко. – Шадринск: ШГПУ, 2023. – 205 с. – Текст : непосредственный.
4. Вальдман, И.А. Основные проблемы и барьеры клиентоцентричной трансформации системы государственного управления / И.А. Вальдман, Р.В. Горбовский, М.В. Паратунов, Е.А. Путинцева. – Текст : непосредственный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2024. – № 1. – С. 20–31.
5. Гальченко, С.А. Человекоцентричность – необходимое условие экономики будущего / С.А. Гальченко, О.Н. Сезонова, В.Н. Ходыревская, В.В. Трубникова, А.В. Рюмин. – Текст : непосредственный // Лидерство и менеджмент. – 2022. – Т. 9, № 2. – С. 309–322.
6. Гвоздев, В.А. Зарубежный опыт подготовки кадров для государственной гражданской службы / В.А. Гвоздев. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского университета. Исторические науки. – 2019. – № 2. – С. 29–34.
7. Иванова, О.А. Человекоцентричность – метатенденция развития корпоративного обучения в HR-менеджменте / О.А. Иванова. – Текст : непосредственный // Кадровик. – 2024. – № 2. – С. 87–94.
8. Иванова, О.В. Представления сотрудников с разным управленческим статусом о личности успешного руководителя в человекоцентричной организации / О.В. Иванова, А.Ю. Маленова. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – Т. 34, – № 3. – С. 246–257.
9. Каиржанова, Л.С. Развитие человеческих ресурсов в условиях государственной службы / Л.С. Каиржанова, Д.В. Лазаренко. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3 (63). – С. 206–214.
10. Кожамкулова, Г.Е. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие» / Г.Е. Кожамкулова, Н.С. Касымбекова. – Текст : непосредственный // Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2023. – № 4 (145). – С. 135–144.
11. Кожевникова, Л.В. Факторы модернизации системы образовательной подготовки государственных служащих в России / Л.В. Кожевникова, И.Е. Старовойтова. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2024. – № 2. – С. 365–369.

12. Комарова, Т.С. Непрерывное профессиональное развитие педагога: актуализация ресурсов образовательной организации / Т.С. Комарова, Ю.А. Тращенко. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2023. – № 2 (75). – С. 144–153.
13. Лазаренко, Д.В. Внедрение компетентностного подхода на государственной службе Республики Казахстан / Д.В. Лазаренко. – Текст : непосредственный // Новости науки Казахстана. – 2017. – № 3 (133). – С. 33–44.
14. Лишук, Е.Н. Оценка качества услуг служб занятости при переходе на клиентоцентричный подход и цифровой формат / Е.Н. Лишук, С.Д. Капелюк. – Текст : непосредственный // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2023. – № 4. – С. 38–70.
15. Маслихина, В.Ю. Клиентоцентричный и процессный подходы в деятельности органов публичной власти / В.Ю. Маслихина. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития – 2024. – № 6 (194). – С. 108–113.
16. Мурзалинова, А.Ж. Непрерывное профессиональное развитие в профессиональной подготовке будущих педагогов / А.Ж. Мурзалинова, А.К. Иманов, А.Н. Сакаева. – Текст : непосредственный // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2023. – № 1 (16). – С.13–16.
17. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике / А.Б. Орлов. – Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. – 2012. – № 1. – С. 33–64.
18. Республика Казахстан. Президент (2019 – ; К.Ж. К. Токаев) «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана». Послание Главы государства народу Казахстана от 2 сентября 2019 года. – Текст : электронный // Әділет : информ.-правовая система норм.-правовых актов Республики Казахстан. – Астана, 2012. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1900002019> (дата обращения: 29.10.2025).
19. Республика Казахстан. Президент (2024 – ; К.Ж. К. Токаев) Концепция развития государственной службы Республики Казахстан на 2024-2029 годы : указ от 17 июля 2024 года № 602. – Текст : электронный // Әділет : информ.-правовая система норм.-правовых актов Республики Казахстан. – Астана, 2024. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000602> (дата обращения: 29.10.2025).
20. Тросиненко, Е.В. Разработка и реализация адресных стратегий непрерывного профессионального развития педагогических и руководящих работников региональной образовательной системы / Е.В. Тросиненко, В.И. Серикова, Е.А. Москвина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2023. – Т.14, № 1. – С. 100–103.
21. Трофимова, Т.В. Проблемы внедрения концепции клиентоориентированности в деятельность органов государственной власти в условиях цифровой трансформации публичных институтов / Т.В. Трофимова, Н.Д. Савинова. – Текст : непосредственный // Креативная экономика. – 2024. – Т.18, № 4. – С. 953–972.
22. Штроо, В.А. Человекоцентрированный подход и практика управления персоналом в российских организациях / В.А. Штроо. – Текст : непосредственный // Организационная психология. – 2016. – Т. 6, № 3. – С. 91–104.
23. Шугаева, Г.К. Роль непрерывного профессионального развития педагога в повышении качества образования / Г.К. Шугаева, Л.Е. Койшигулова, Г.Т. Курмангазиева, Г.Д. Нурсултанова. – Текст : непосредственный // Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. – 2025. – Т. 76, № 1. – С. 191–202.
24. Южаков, В.Н. Клиентоцентричность государственного контроля: оценка граждан / В.Н. Южаков, Е.И. Добролюбова, А.Н. Покида, Н.В. Зыбуновская. – Текст : непосредственный // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2022. – № 3. – С. 38–60.
25. Gebauer, H. Service orientation of organizational structures / H. Gebauer, F. Pütz, T. Fischer, E. Fleisch. – Text : direct // Journal of Relationship Marketing. – 2009. – Vol. 8, no 2. – pp. 103–126.
26. Hashim, N. M. H. Contingent effects of decision-making and customer centricity on public-sector innovation success / N. M. H. Hashim, Y. H. Ann, A. Ansary, J. A. Xavier. – Text : direct // Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing. – 2022. – Vol. 34, no 1. – pp. 36–70.
27. Jacob, S. The mystery shopper: a tool to measure public service delivery? / S. Jacob, N. Schiffino, B. Biard. – Text : direct // International Review of Administrative Sciences. – 2018. – Vol. 84, no.1. – pp. 164–184.
28. Kakouris, A.P. New public management: promote the public sector modernization through service quality. Current experiences and future challenges / A.P. Kakouris, E. Meliou. – Text : direct // Public Organization Review. – 2011. – Vol. 11. – pp. 351–369.
29. Lamberti, L. Customer centricity: the construct and the operational antecedents / L. Lamberti. – Text : direct // Journal of Strategic Marketing. – 2013. – Vol. 21, no 7. – pp. 588–612.
30. Palacios-Marques, D. The use of customer-centric philosophy in hotels to improve customer loyalty / D. Palacios-Marques, M. Guijarro, A. Carrilero. – Text : direct // Journal of Business and IndustrialMarketing. – 2016. – Vol. 31, no 3. – pp. 339–348.
31. Pardo-Jaramillo, S. Mapping research on customer centricity and sustainable organizations / S. Pardo-Jaramillo, A. Muñoz-Villamizar, I. Osuna, R. Roncancio. – Text : direct // Sustainability. – 2020. – Vol. 12, no 19. – pp. 7908.

REFERENCES

1. Baranov, A.V., Kotlyarova, O.V. and Tagaev, A.V. (2023), ‘Client-centricity in the professional development of state civil servants (experience of the Krasnodar Territory)’, *State and municipal administration. Scientific notes*, no. 4, pp. 9-16. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-4-9-16. (In Russian)
2. Barsukova, A.I., Zhukova, S.S., Grishchenko, E.G. and Lukhanina, M.V. (2023), ‘Continuous professional development of a teacher in a digital educational environment’, *Bulletin of the Belgorod Institute for Education Development*, Vol. 10, no. 1 (27), pp. 22-40. (In Russian)

3. Burnasheva, E.P., Kairzhanova, L.S. and Lazarenko, D.V. (2023), *Lean technologies in change management: monograph*, Shadrinsk: ShGPU, 205 p. (In Russian)
4. Waldman, I.A., Gorbovsky, R.V., Paratunov, M.V. and Putintseva, E.A. (2024), 'The main problems and barriers to client-centric transformation of the public administration system', *Public and municipal administration. Scientific notes*, no.1, pp. 20-31. DOI: 10.22394/2079-1690-2024-1-1-20-31. (In Russian)
5. Galchenko, S.A., Sezonova, O.N., Khodyrevskaya, V.N. et al. (2022), 'Human-centricity is a necessary condition for the economy of the future', *Leadership and management*, Vol. 9, no. 2, pp. 309-322. DOI: 10.18334/lim.9.2.114587. (In Russian)
6. Gvozdev, V.A. (2019), 'Foreign experience in training personnel for the civil service', *Bulletin of the Chuvash University. Historical Sciences*, no. 2, pp. 29-34. (In Russian)
7. Ivanova, O.A. (2024), 'Human-centricity – a meta-tendency in the development of corporate training in HR management', *Personnel officer*, no 2, pp. 87-94. (In Russian)
8. Ivanova, O.V. and Malenova, A.Yu. (2024), 'Perceptions of employees with different managerial status about the personality of a successful leader in a human-centered organization', *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, Vol. 34, no. 3, pp. 246-257. DOI: 10.35634/2412-9550-2024-34-3-246-257. (In Russian)
9. Kairzhanova, L.S. and Lazarenko, D.V. (2024), 'Development of human resources in the context of civil service', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 3 (63), pp. 206-214. DOI: 10.52772/25420291-2024-3-206. (In Russian)
10. Kozhamkulova, G.E. and Kasymbekova, N.S. (2023), 'Transition of the advanced training system to the paradigm of "continuous professional development"', *Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Series Pedagogy. Psychology. Sociology*, no. 4 (145), pp. 135-144. DOI: 10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144. (In Russian)
11. Koshevnikova, L.V. and Starovoitova, I.E. (2024), 'Factors of modernization of the educational training system for civil servants in Russia', *Education and Law*, 2024, no. 2, pp. 365-369. (In Russian)
12. Komarova, T.S., Lyakh, Yu.A. and Trashenkova, S.A. (2023), 'Continuous professional development of a teacher: updating the resources of an educational organization', *Man and education*, no. 2 (75), pp. 144-153. DOI: 10.54884/S181570410026432-0. (In Russian)
13. Lazarenko, D.V. (2017), 'Implementation of a competency-based approach in the civil service of the Republic of Kazakhstan', *Science News of Kazakhstan*, no. 3 (133), pp. 33-44. (In Russian)
14. Lishchuk, E.N. and Kapelyuk, S.D. (2023), 'Assessment of the quality of employment services during the transition to a client-centric approach and digital format', *Issues of public and municipal administration*, no. 4, pp. 38-70. DOI: 10.17323/1999-5431-2023-0-4-38-70. (In Russian)
15. Maslihin, V.Yu. (2024), 'Client-centric and process-based approaches in the activities of public authorities', *Theory and practice of social development*, no. 6 (194), pp. 108-113. DOI: 10.24158/tipor.2024.6.14. (In Russian)
16. Murzalina, A.Zh., Imanov, A.K. and Sakaeva, A.N. (2023), 'Continuous professional development in the professional training of future teachers', *Specifics of pedagogical education in the regions of Russia*, no. 1 (16), pp. 13-16. (In Russian)
17. Orlov, A.B. (2012), 'Human-centered approach in psychology, psychotherapy, education, and politics', *Journal of Practical Psychology*, no. 1, pp. 33-64. (In Russian)
18. Republic of Kazakhstan. President (2019 – ; K. Zh. K. Tokayev). (2012), 'Constructive public dialogue is the basis for stability and prosperity of Kazakhstan', Address of the Head of State to the people of Kazakhstan dated September 2, 2019 [online], Adilet: information and legal system of normative and legal acts of the Republic of Kazakhstan, Astana, available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1900002019> [Accessed 10.29.2025]. (In Russian)
19. Republic of Kazakhstan. President (2024 – ; K. Zh. K. Tokayev). (2024), 'Concept for the development of the civil service of the Republic of Kazakhstan for 2024-2029: decree No. 602 dated July 17, 2024' [online], Adilet: information and legal system of normative legal acts of the Republic of Kazakhstan. Astana, available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000602> (access date: 10/29/2025). (In Russian)
20. Trosinenko, E.V. Serikova, V.I. and Moskvina, E.A. (2023), 'Development and implementation of targeted strategies for continuous professional development of teaching staff and managers of the regional educational system', *Actual problems of modern science, technology and education*, Vol. 14, no.1, pp. 100-103. (In Russian)
21. Trofimova, T.V. and Savinova, N.D. (2024), 'Problems of implementing the concept of customer focus in the activities of government bodies in the context of digital transformation of public institutions', *Creative Economy*, Vol. 18, no. 4, pp. 953-972. DOI: 10.18334/ce.18.4.120823. (In Russian)
22. Shtroo, V.A. (2016), 'Human-centered approach and personnel management practices in Russian organizations', *Organizational Psychology*, Vol. 6, no. 3, pp. 91-104. (In Russian)
23. Shugaeva, G.K., Koishigulova, L.E., Kurmangazieva, G.T. and Nursultanova, G.D. (2025), 'The role of continuous professional development of a teacher in improving the quality of education', *Bulletin of Atyrau University named after H. Dosmukhamedov*, Vol. 76, no.1, pp. 191-202. DOI: 10.47649/VAU.25.V76.I1.17. (In Russian)
24. Yuzhakov, V.N., Dobrolyubova, E.I., Pokida, A.N. and Zybunovskaya, N.V. (2022), 'Client-centricity of state control: assessment of citizens', *Issues of public and municipal administration*, no. 3, pp. 38-60. DOI: 10.17323/1999-5431-2022-0-3-38-60. (In Russian)
25. Gebauer, H., Pütz, F., Fischer, T. and Fleisch, E. (2009), 'Service orientation of organizational structures', *Journal of Relationship Marketing*, Vol. 8, no. 2, pp. 103-126. DOI: 10.1080/15332660902876687.
26. Hashim, N.M. H., Ann, Y.H., Ansary, A. and Xavier, J.A. (2022), 'Contingent effects of decision-making and customer centricity on public-sector innovation success', *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, Vol. 4, no.1, pp. 36-70. DOI: 10.1080/10495142.2020.1761000.
27. Jacob, S., Schiffino, N. and Biard, B. (2018), 'The mystery shopper: a tool to measure public service delivery?', *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 84, no. 1, pp. 164-184. DOI: 10.1177/0020852315618018.

28. Kakouris, A.P. and Meliou, E. (2011), 'New public management: promote the public sector modernization through service quality. Current experiences and future challenges', *Public Organization Review*, Vol. 11, pp. 351-369. DOI: 10.1007/s11115-010-0134-3.
29. Lamberti, L. (2013), 'Customer centricity: the construct and the operational antecedents', *Journal of Strategic Marketing*, Vol. 21, no. 7, pp. 588-612. DOI:10.1080/0965254X.2013.817476.
30. Palacios-Marques, D., Guijarro, M. and Carrilero, A. (2016), 'The use of customer-centric philosophy in hotels to improve customer loyalty', *Journal of Business and Industrial Marketing*, Vol. 31, no. 3, pp. 339-348. DOI: 10.1108/JBIM-05-2013-0110.
31. Pardo-Jaramillo, S., Muñoz-Villamizar, A., Osuna, I. and Roncancio, R. (2020), 'Mapping research on customer centricity and sustainable organizations', *Sustainability*, Vol.12, no.19, pp. 7908. DOI: 10.3390/su12197908.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Антилогова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, e-mail: antilogova@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4717-1769.

Д.В. Лазаренко, доктор по специальности «Психология», профессор кабинета разработки и реализации образовательных программ филиала «Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан» по Северо-Казахстанской области, г. Петропавловск, Республика Казахстан, e-mail: d.lazarenko@apa.kz, ORCID: 0000-0002-9401-2322.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Antilogova, Doctor of Psychology, Professor, Department of General and Educational Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, e-mail: antilogova@yandex.ru ORCID: 0000-0002-4717-1769.

D.V. Lazarenko, Doctor of Psychology, Professor, Cabinet of Development and Implementation of Educational Programs of the branch of the «Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan» in the North Kazakhstan region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan, e-mail: d.lazarenko@apa.kz, ORCID: 0000-0002-9401-2322.

УДК 37.022:378.147

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_213

Виктория Анатольевна Байкова
г. Скадовск

Методологические основания трактовки дидактического цикла как структурной единицы занятия

Статья посвящена актуальной проблеме преодоления противоречия между традиционным пониманием дидактического цикла как целостного урока и необходимостью детального управления отдельными этапами занятия. Целью статьи является обоснование целесообразности рассмотрения дидактического цикла как структурной единицы занятия в условиях обучения иностранному языку студентов СПО. На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме оптимизации учебного процесса; сравнительного анализа существующих трактовок понятия «дидактический цикл»; синтеза положений системно-деятельностного подхода и концепций оптимизации обучения; систематизации педагогических подходов к структурированию занятия обосновано авторское понимание дидактического цикла как структурного этапа занятия. Охарактеризована модель комбинированного занятия, состоящая из четырех дидактических циклов (подготовительный, основной, контрольный, коррекционно-обобщающий), для каждого из которых установлены цели, соответствующие педагогические стратегии и функции интерактивных методов. Результаты исследования создают методологическую основу для поэтапного проектирования занятия, целенаправленного выбора педагогических стратегий и оптимизации учебного процесса по иностранному языку в системе СПО.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, среднее профессиональное образование, оптимизация учебного процесса, обучение иностранному языку, педагогическая стратегия, модель занятия, дидактический цикл, структурная единица занятия.

Viktoriia Anatolyevna Baykova
Skadovsk

Methodological Foundations for Interpreting the Didactic Cycle as a Structural Unit of a Lesson

The article addresses the relevant problem of resolving the contradiction between the traditional understanding of the didactic cycle as a complete lesson and the need for detailed management of its individual stages. The purpose of the article is to substantiate the feasibility of considering the didactic cycle as a structural unit of a lesson in the context of teaching a foreign language to students of secondary vocational education. Based on a theoretical analysis of scientific literature on the problem of optimizing the educational process; a comparative analysis of existing interpretations of the concept "didactic cycle"; a synthesis of the provisions of the system-activity approach and concepts of learning optimization; and a systematization of pedagogical approaches to lesson structuring, the author's understanding of the didactic cycle as a structural stage of a lesson is substantiated. A model of a combined lesson is characterized, consisting of four didactic cycles (preparatory, main, control, correctional-generalizing), for each of which goals, corresponding pedagogical strategies and functions of interactive methods

are established. The results of the study create a methodological basis for the stage-by-stage design of a lesson, targeted selection of pedagogical strategies, and optimization of the educational process in a foreign language in the system of secondary vocational education.

Keywords: system-activity approach, secondary vocational education, optimization of the educational process, foreign language teaching, pedagogical strategy, lesson model, didactic cycle, structural unit of a lesson.

Введение. Современное образование в системе среднего профессионального образования (СПО) в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [14] и Федеральным государственным образовательным стандартом [17] требует поиска новых подходов к оптимизации учебного процесса. В условиях компетентностной парадигмы и системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский [4], П.Я. Гальперин [5], Д.Б. Эльконин [20], В.В. Давыдов [7]) особое значение приобретает проблема структурирования занятия как целостной образовательной единицы.

В научной и методической литературе дидактический цикл традиционно трактуется как целостная модель урока, включающая его основные этапы (Л.Я. Зорина [9], И.М. Осмоловская [12], А.А. Вербицкий [3] и др.). Такой подход отражает стремление педагогов к системности и логичности организации учебного процесса. Однако применительно к обучению иностранному языку студентов СПО подобное понимание является недостаточно точным. Оно не позволяет выделить каждую фазу занятия как самостоятельную структурную единицу со своими целями и задачами. Таким образом, выявляется методологическое противоречие между традиционным пониманием дидактического цикла как целостного урока и необходимостью его интерпретации как структурной единицы занятия. В результате возникает методологическая задача переосмысления категории «дидактический цикл» в направлении её применения к отдельному этапу занятия, что открывает новые возможности для анализа и оптимизации образовательного процесса.

В условиях преподавания иностранного языка студентам СПО данное противоречие проявляется наиболее отчетливо. Обучение иностранному языку требует поэтапной, логически завершённой организации речевой и учебной деятельности [8; 11; 19]. Системно-деятельностный подход предполагает именно поэтапное формирование учебных действий (П.Я. Гальперин), организацию деятельности в зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский), а также развитие универсальных способов действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [1].

В этой связи актуальной представляется задача уточнения понятия дидактического цикла применительно к обучению иностранному языку в системе СПО. В данной статье дидактический цикл рассматривается как структурная единица занятия, то есть как отдельный этап, обладающий собственной целью, содержанием, средствами реализации и результатами. Такое понимание позволяет не только обеспечить внутреннюю

логичность занятия, но и связать каждую фазу с определённой педагогической стратегией, что повышает уровень оптимизации образовательного процесса.

Цель статьи — обосновать целесообразность рассмотрения дидактического цикла как структурной единицы занятия в условиях обучения иностранному языку студентов СПО.

Для достижения цели ставятся следующие задачи:

Рассмотреть теоретико-методологические основания системно-деятельностного подхода и педагогических стратегий.

Проанализировать существующие трактовки понятия «дидактический цикл» в педагогических исследованиях.

Обосновать авторское понимание дидактического цикла как этапа занятия.

Охарактеризовать модель дидактических циклов комбинированного занятия и её практическое значение для оптимизации обучения.

Для решения поставленных задач использовались **методы** теоретического анализа научной литературы, синтеза, сопоставления и систематизации педагогических подходов.

Научная новизна предлагаемого подхода заключается в уточнении категориального аппарата современной науки в области преподавания: дидактический цикл интерпретируется не как весь урок, а как его функционально завершённый этап, что открывает возможности для разработки педагогических стратегий и оптимизации образовательного процесса в системе СПО.

Теоретико-методологические основания

Системно-деятельностный подход (СДП) является методологической основой современного образования, определяющей как содержание, так и организацию учебного процесса. В его основе лежит положение о том, что обучение должно строиться через деятельность обучающихся, предполагающую активное включение в решение познавательных, коммуникативных и практико-ориентированных задач [10; 13; 15].

Фундаментальные идеи СДП базируются на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [4], который обосновал принцип опоры на зону ближайшего развития, в рамках которой обучение должно опережать развитие и направлять его. Развивает эти идеи П.Я. Гальперин [5] в теории поэтапного формирования умственных действий, предложив рассматривать усвоение как процесс перехода от материальных и внешних действий к внутренним, умственным. Д.Б. Эльконин [20] и В.В. Давыдов [7] вносят вклад в разработку развивающего обучения, в котором

ведущая роль принадлежит формированию универсальных способов действия, а не только конкретных знаний и умений.

Методологической основой предлагаемой интерпретации дидактического цикла выступает системно-деятельностный подход. В его логике обучение рассматривается как поэтапное движение от постановки цели к её реализации и анализу результатов, что соответствует структуре завершённого цикла деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) [1]. Следовательно, каждый этап занятия может пониматься как дидактический цикл, обладающий собственной целью, содержанием и средствами реализации. Такая трактовка позволяет конкретизировать категориальный аппарат педагогики и увязать понятие «цикл» не только с общей моделью урока, но и с его структурными единицами, что имеет особое значение для анализа и оптимизации образовательного процесса в СПО.

Наряду с методологической базой необходимо отметить значение педагогических стратегий, которые в современных исследованиях (И.М. Осмоловская [12], А.А. Вербицкий [3], Н.Д. Гальскова [6] и др.) понимаются как система приёмов и способов организации взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленных на достижение образовательных целей. В отличие от отдельных методов, стратегии задают общую направленность педагогической деятельности, определяют её целостность и результативность.

В логике СДП педагогические стратегии особенно тесно связаны с этапностью занятия. Каждый этап обучения требует применения специфической стратегии, соответствующей целям и задачам данного дидактического цикла: от мотивационно-актуализирующей на начальных этапах до рефлексивно-обобщающей на заключительных. Такая увязка стратегий и циклов позволяет структурировать занятие, управлять динамикой учебной деятельности и обеспечивать оптимизацию образовательного процесса.

Следовательно, рассмотрение дидактического цикла в контексте системно-деятельностного подхода и педагогических стратегий открывает возможности для его понимания не только как общей модели урока, но и как структурной единицы занятия, что имеет особое значение для практики преподавания иностранного языка в системе СПО.

Понятие дидактического цикла

В педагогической науке существуют различные подходы к трактовке дидактического цикла. Так, Л.Я. Зорина, а позже И.М. Осмоловская рассматривают дидактический цикл как «клеточку» учебного процесса, то есть как минимальную единицу, в которой проявляется закономерность развития обучения [9; 12]. Подобная позиция позволяет интерпретировать цикл как замкнутую систему, объединяющую

целеполагание, усвоение нового материала, закрепление и контроль.

В концепции А.А. Вербицкого акцент сделан на функциональном назначении дидактического цикла. Ученый трактует его как средство организации учебной деятельности, обеспечивающее управление познавательной активностью обучающихся [3]. Таким образом, в данной традиции дидактический цикл понимается не только как структурная схема урока, но и как механизм педагогического воздействия, обеспечивающий целостность образовательного процесса.

Однако в большинстве случаев в научной и методической литературе дидактический цикл трактуется именно как модель всего урока. Несмотря на стремление к системности и логичности, такой подход имеет ограничения особенно в условиях современного профессионального образования [16]. При традиционной трактовке стирается значимость отдельных этапов занятия, каждый из которых обладает собственной функцией, задачами и методическими приёмами. В результате остаётся недостаточно разработанным вопрос о том, как выстраивать стратегию преподавания применительно к конкретным фазам учебного процесса.

Особую значимость эта проблема приобретает в преподавании иностранного языка студентам СПО. Обучение иностранному языку требует пошаговой организации речевой деятельности, где каждый этап – от мотивации и актуализации знаний до контроля и рефлексии – выполняет самостоятельную роль. Рассматривать весь урок как единый дидактический цикл в данном случае оказывается недостаточным: подобная схема не позволяет учесть специфику формирования и развития различных видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо).

Таким образом, в научной традиции закрепилось понимание дидактического цикла преимущественно как целого урока, однако практика преподавания иностранного языка в СПО ставит вопрос о необходимости уточнения этого понятия. Дальнейшее развитие категории возможно через её интерпретацию как структурной единицы занятия – отдельного этапа, обладающего самостоятельным содержанием и результатами. Это открывает новые перспективы для анализа педагогического процесса и его оптимизации.

Современные исследования показывают, что эффективность образовательного процесса во многом определяется степенью его структурированности и управляемости. В условиях преподавания иностранного языка студентам СПО особую роль играет организация занятия поэтапно, где каждая фаза выполняет самостоятельные функции и способствует достижению промежуточных и конечных целей обучения.

В логике системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский [3], П.Я. Гальперин [4], Д.Б. Эльконин [5], В.В. Давыдов [6]) обучение представляет собой движение от постановки цели к её реализации и анализу результатов. Каждый шаг в этом процессе представляет собой завершённый цикл деятельности, включающий целеполагание, выполнение действия и контроль. Применение данного принципа к структуре занятия позволяет рассматривать отдельные этапы как дидактические циклы, обладающие внутренней завершённостью.

С позиции эффективности организации учебного процесса данное понимание согласуется с концепцией оптимизации Ю.К. Бабанского [2] и теоретическими положениями И.М. Чередова [18] о систематизации форм обучения. По мнению Ю.К. Бабанского, достижение наилучших результатов связывается с целенаправленным выбором методов, форм и средств обучения применительно к каждому компоненту учебного процесса [11]. В свою очередь, подход И.М. Чередова раскрывает дидактический потенциал последовательной организации взаимосвязанных этапов занятия [18, С. 34-35]. Интеграция этих направлений создаёт теоретическую основу для рассмотрения отдельных этапов как самостоятельных объектов педагогического проектирования.

Таким образом, дидактический цикл предлагается понимать не как всё занятие, а как его структурную единицу – этап, имеющий:

- собственные цели (например, формирование мотивации, усвоение материала, закрепление навыков, рефлексия);
- содержание, соотнесённое с этапом обучения;
- педагогические средства и методы, соответствующие поставленным задачам;
- ожидаемые результаты, выражающиеся в изменении уровня учебной деятельности студентов.

Такое понимание дидактического цикла имеет ряд преимуществ:

Оптимизация учебного процесса. Занятие становится более управляемым, так как каждая его часть имеет чёткую цель и критерии результативности.

Гибкость и вариативность. Преподаватель может корректировать стратегию и методы в

зависимости от задач конкретного этапа, не нарушая общей логики занятия.

Профессиональная направленность. Каждый цикл можно наполнить коммуникативными заданиями, соотносящимися с будущей профессиональной деятельностью студентов СПО.

Целенаправленное использование педагогических стратегий. Увязка этапов занятия с определёнными стратегиями (мотивационной, деятельностной, диагностической, рефлексивной) обеспечивает целостность и эффективность образовательного процесса.

Таким образом, наше понимание дидактического цикла заключается в его трактовке как структурного этапа внутри занятия. В отличие от традиционной интерпретации, такой подход позволяет анализировать и оптимизировать каждый этап учебного процесса, повышая качество усвоения иностранного языка студентами СПО.

Рассмотрение дидактического цикла как структурной единицы занятия позволяет построить модель комбинированного занятия, в основе которой лежит последовательное развертывание нескольких циклов. Такая модель обеспечивает целостность образовательного процесса и в то же время позволяет учитывать специфику отдельных этапов, делая их более управляемыми и педагогически обоснованными.

Каждый дидактический цикл в данной модели не только выполняет собственные функции и задачи, но и соотносится с определённой педагогической стратегией, отражающей логику и цели данного этапа обучения. При этом реализация стратегий в практическом плане обеспечивается через функции интерактивных методов, которые придают процессу обучения деятельностный и субъектный характер, способствуют формированию мотивации, рефлексии и профессиональной направленности.

В предлагаемой модели выделяются четыре дидактических цикла, соответствующие ключевым этапам занятия: подготовительный, основной, контрольный и коррекционно-обобщающий. Каждый из них обладает своей педагогической стратегией и системой функций интерактивных методов, обеспечивающих реализацию целей данного этапа и их взаимосвязь в структуре занятия (табл.).

Таблица 1.

Дидактические циклы, педагогические стратегии и функции интерактивных методов

Элементы модели	Подготовительный цикл	Основной цикл	Контрольный цикл	Коррекционно-обобщающий цикл
Цель	Формирование мотивационной готовности и актуализация профессионального опыта.	Развитие речевых умений в процессе коммуникативной деятельности.	Диагностика усвоения материала и развитие самоконтроля.	Осмысление, систематизация и закрепление результатов обучения.
Педагогическая стратегия	Мотивационно-актуализирующая	Коммуникативно-деятельностная	Диагностико-корректирующая	Рефлексивно-обобщающая

Ключевые принципы стратегии	Субъектности; мотивационной направленности; смыслового соотнесения нового с личным опытом.	Коммуникативности; активности; сотрудничества и взаимодействия.	Рефлексивности; индивидуализации; обратной связи.	Осмысленного обобщения; перспективной направленности; внутренней мотивации.
Функции интерактивных методов	Мотивационно-побудительная; актуализирующая; организующая.	Коммуникативно-организующая; деятельностно-практическая; профессионализирующая.	Диагностическая; корректирующая; мотивационно-рефлексивная.	Рефлексивная; обобщающая; перспективная.

Подготовительный дидактический цикл ориентирован на включение студентов в познавательную деятельность и формирование познавательного интереса к предстоящему обучению. Соответствующая ему мотивационно-актуализирующая стратегия направлена на формирование внутренней установки на деятельность и актуализацию профессионального опыта. Здесь интерактивные методы выполняют мотивационно-побудительные и актуализирующие функции: они активизируют личностные смыслы, вызывают эмоциональный отклик и обеспечивают переход от профессионального контекста к учебной задаче. Таким образом, взаимодействие на этом этапе выступает не как внешняя активность, а как механизм внутреннего включения обучающихся в процесс.

Основной дидактический цикл реализует центральную фазу учебной деятельности – усвоение нового материала и развитие коммуникативных умений. Коммуникативно-деятельностная стратегия, лежащая в его основе, опирается на принципы системности, активности и профессиональной направленности. Интерактивные методы в этой связи выполняют коммуникативно-организующую и деятельностно-практическую функции: они создают условия для совместного решения речевых задач, побуждают к речевому взаимодействию и способствуют переносу языковых знаний в профессиональные контексты. Интерактивность здесь становится способом формирования языковых и коммуникативных компетенций через действие и взаимодействие.

Контрольный дидактический цикл обеспечивает обратную связь и выступает как механизм педагогической диагностики. Соответствующая ему диагностико-корректирующая стратегия направлена не только на оценку, но и на развитие обучающихся. Интерактивные методы выполняют диагностическую, корректирующую и мотивационно-рефлексивную функции: через коллективное обсуждение, взаимную оценку и совместное планирование путей устранения затруднений контроль превращается в элемент обучения, укрепляющий уверенность студентов и поддерживающий их стремление к саморазвитию.

Коррекционно-обобщающий дидактический цикл завершает структуру занятия, обеспечивая систематизацию знаний, осмысление опыта и

подготовку к новому этапу обучения. Рефлексивно-обобщающая стратегия, реализуемая на данном этапе, предполагает осознание студентами результатов своей деятельности и формирование профессиональной перспективы. В её логике интерактивные методы выполняют рефлексивную, обобщающую и перспективную функции, способствуя закреплению материала, структурированию речевого опыта и формированию готовности к дальнейшему обучению.

Таким образом, каждая стратегия отражает цели своего дидактического цикла и задаёт функциональные рамки применения интерактивных методов. Последние обеспечивают деятельностную реализацию стратегий, превращая процесс обучения в последовательность взаимосвязанных фаз активности, анализа и осмысления. В совокупности все четыре цикла образуют целостную систему, в которой педагогические стратегии и функции интерактивных методов взаимно дополняют друг друга, обеспечивая логическое, мотивационное и профессиональное единство занятия.

Практическая значимость рассматриваемой модели

Использование модели дидактических циклов обеспечивает следующие практические преимущества:

Во-первых, она способствует *оптимизации образовательного процесса*. Преподаватель получает возможность планировать и управлять динамикой занятия, распределять время и учебные ресурсы в зависимости от целей и задач каждого этапа. Это делает процесс обучения более прозрачным, последовательным и результативным.

Во-вторых, предлагаемая модель обеспечивает *повышение мотивации студентов*. Чёткая логика перехода от мотивации к освоению материала, далее к контролю и рефлексии позволяет обучающимся осознать функциональную значимость каждого этапа. При этом педагогические стратегии, встроенные в каждый цикл, создают условия для субъект-субъектного взаимодействия, повышая активность студентов и их включённость в учебный процесс.

В-третьих, модель способствует *формированию профессиональной направленности обучения*. Каждый цикл может быть наполнен

заданиями, имитирующими реальные коммуникативные ситуации профессиональной деятельности: диалоги на рабочем месте, подготовка презентаций, обсуждение производственных задач на иностранном языке. Это обеспечивает практическую значимость получаемых знаний и умений.

В-четвёртых, модель открывает возможности для *повышения гибкости педагогического проектирования*. Она может применяться в различных типах занятий — вводных, тренировочных, контрольных, обобщающих, а также интегрироваться в междисциплинарные курсы. Структура из четырёх дидактических циклов является достаточно гибкой, чтобы адаптироваться к разным учебным условиям, но при этом сохраняет необходимую целостность.

Таким образом, практическая значимость модели заключается в том, что она обеспечивает структурность, управляемость и результативность образовательного процесса. Её внедрение способствует формированию у студентов СПО как речевых компетенций, так и профессионально значимых умений, отвечающих требованиям современного образования.

Реализация модели, основанной на дидактических циклах, позволяет оценить ее результативность по трем группам критериев, отражающих ключевые аспекты оптимизации учебного процесса [2, С. 45-46]:

1. *Критерии сформированности коммуникативных умений и языковых навыков*: развитие видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо); овладение лексико-грамматическим материалом, включая профессиональную терминологию; умение применять иностранный язык в профессионально-коммуникативных ситуациях.

2. *Мотивационно-деятельностные показатели*: устойчивость познавательной и профессиональной мотивации; самостоятельность и ответственность за результат; активность в групповом взаимодействии и рефлексия.

3. *Организационно-методические параметры*: преемственность между дидактическими циклами; соответствие методов и форм обучения целям педагогических стратегий; высокая учебная активность студентов как индикатор оптимальной образовательной среды.

Данные критерии обеспечивают комплексный подход к оценке как предметных, так и метапредметных результатов внедрения модели.

Заключение и выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы, обобщающие теоретико-методологические и практические аспекты трактовки дидактического цикла как структурной единицы занятия:

В методологическом аспекте системно-деятельностный подход и теория поэтапного формирования учебных действий обосновывают

логику организации обучения через циклы деятельности, отражающие закономерность перехода от мотивации к действию, контролю и рефлексии.

В предметно-методическом плане специфика обучения иностранному языку, где каждый вид речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) опирается на различные психолингвистические механизмы и требует особых педагогических условий, объективно обуславливает необходимость разграничения этапов занятия как функционально самостоятельных дидактических единиц. Такое структурирование обеспечивает точность педагогического воздействия и позволяет учитывать закономерности формирования коммуникативных умений на каждом этапе.

В прикладном отношении предложенная трактовка позволяет целенаправленно применять педагогические стратегии, соответствующие целям и задачам каждого дидактического цикла. Преподаватель получает инструмент управления динамикой занятия: на подготовительном этапе — стратегию мотивационно-актуализирующую, на основном — коммуникативно-деятельностную, на контрольном — диагностико-корректирующую, на заключительном — рефлексивно-обобщающую. Такая система обеспечивает внутреннюю согласованность, гибкость и воспроизводимость педагогического процесса.

Разработанная модель дидактических циклов комбинированного занятия и соответствующих им педагогических стратегий отражает внутреннюю структуру образовательной деятельности, согласующуюся с принципами системно-деятельностного подхода. Взаимосвязь между циклами и стратегиями носит функциональный характер: каждая стратегия обеспечивает достижение специфических целей своего цикла, а в совокупности они формируют целостную логику продвижения обучающихся от мотивации к обобщению и рефлексии.

Следовательно, понимание дидактического цикла как структурной единицы занятия создаёт методологические и практические основания для дальнейшего совершенствования модели обучения иностранному языку. Перспективным направлением развития является интеграция интерактивных методов и заданий, функции которых соотносятся с педагогическими стратегиями каждого цикла. Это позволит усилить деятельностный и субъектный характер взаимодействия, повысить мотивацию обучающихся и обеспечить дальнейшую оптимизацию образовательного процесса в системе СПО.

Статья В.А. Байковой представляет собой самостоятельную научную работу, отражающую актуальные проблемы теории и методики обучения в системе СПО. Автор раскрывает методологические основания системно-

деятельностного подхода, анализирует и практической значимостью, что позволяет трактовки понятия «дидактический цикл» и рекомендовать её к опубликованию в обосновывает его интерпретацию как рецензируемом научном издании. Научный структурной единицы занятия. Проведённый руководитель: Яцула Т.В., доктор педагогических анализ источников, использование наук, профессор кафедры педагогики и методологических подходов и представленная образовательных технологий Института модель дидактических циклов подтверждают педагогического и специального образования соответствие работы требованиям к научным Херсонского государственного педагогического публикациям. Статья обладает научной новизной университета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с. – Текст : непосредственный.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с. – Текст : непосредственный.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.
5. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – Москва : Книжный дом «Университет», 2002. – 400 с. – Текст : непосредственный.
6. Гальскова, Н. Д. Современная лингводидактика : монография / Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, И. А. Гусейнова. – Москва : Кнорус, 2022. – 215 с. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011630466/ (дата обращения: 05.10.2025).
7. Демидова, О. А. Современные педагогические технологии : учеб. пособие / О. А. Демидова. – Москва : Юрайт, 2023. – 280 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/519231> (дата обращения: 05.10.2025). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
8. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – Текст : непосредственный.
9. Зорина, Л. Я. Дидактический цикл процесса обучения : монография / Л. Я. Зорина. – Москва : НИИ СиМО АПН СССР, 1983. – 128 с. – Текст : непосредственный.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
11. Орлова, А. И. Современные образовательные технологии в подготовке студентов / А. И. Орлова, А. Д. Шумилова, М. Е. Иванова. – Текст : электронный // Современные образовательные технологии в подготовке студентов : электрон. журн. – 2025. – № 86. – С. 223–226. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-podgotovke-studentov>. – Дата публикации: 30.03.2025.
12. Осмоловская, И. М. Перспективные направления дидактических исследований в России / И. М. Осмоловская, М. В. Кларин. – Текст : электронный // Образование и наука. : электрон. журн. – 2020. – № 22(10). – С. 61–89. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1897>. – Дата публикации: 25.10.2020.
13. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.
14. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон N 273-ФЗ ; принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс» в локальной сети ШГПУ. – Текст : электронный.
15. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.
16. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 239 с. – Текст : непосредственный.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования = Federal State Educational Standard of Secondary Professional Education : федер. гос. образоват. стандарт Рос. Федерации : изд. офиц. : утв. и введ. в действие Приказом Минпросвещения России от 9 дек. 2020 г. № 713 : введ. впервые : дата введ. 2021-09-01 / Минпросвещения России : сайт. – URL: <https://fgos.ru/search/spo/> (дата обращения: 05.10.2025). – Текст : электронный.
18. Чередов, И. М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – Москва : Педагогика, 1987. – 152 с. – Текст : непосредственный.
19. Щуркова, Н. Е. Педагогические технологии : учеб. пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 232 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/514333> (дата обращения: 05.10.2025). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт». – Текст : электронный.
20. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Andreev, V.I. (2000), *Pedagogy: A training course for creative self-development*, 2nd ed., Kazan: Center of Innovative Technologies, 600 p. (in Russian)
2. Babansky, Y.K. (1977), *Optimization of the learning process: General didactic aspect*, Moscow: Pedagogika, 256 p. (in Russian)
3. Verbitsky, A.A. (1991), *Active learning in higher education: A contextual approach*, Moscow: Vysshaya Shkola, 207 p. (in Russian)
4. Vygotsky, L.S. (1999), *Thought and Language*, Moscow: Labyrinth, 352 p. (in Russian)
5. Galperin, P.Y. (2002), *Lectures on psychology: Textbook*, Moscow: University Book House, 400 p. (in Russian)
6. Galskova, N.D., Koryakovtseva, N.F. and Guseinova, I.A. (2022), *Modern linguistics: Monograph* [online], Moscow: KnoRus, available at: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_011630466/ [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
7. Demidova, O.A. (2023), *Modern pedagogical technologies: Textbook* [online], Moscow: Yurait, available at: <https://urait.ru/bcode/519231> [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
8. Zimnyaya, I.A. (1991), *Psychology of teaching foreign languages at school*, Moscow: Prosveshchenie, 222 p. (in Russian)
9. Zorina, L.Y. (1983), *The didactic cycle of the learning process: Monograph*, Moscow: Research Institute of Content and Teaching Methods of the USSR Academy of Pedagogical Sciences, 128 p. (in Russian)
10. Leontiev, A.N. (1975), *Activity. Consciousness. Personality*, Moscow: Politizdat, 304 p. (in Russian)
11. Orlova, A.I., Shumilova, A.D. and Ivanova, M.E. (2025), 'Modern educational technologies in student training', *Modern Educational Technologies* [online], no. 86, pp. 223-226, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-podgotovke-studentov> [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
12. Osmolovskaya, I.M. and Klarin, M.V. (2020), 'Promising directions of didactic research in Russia', *Education and Science* [online], vol. 22, no. 10, pp. 61-89, available at: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1897> [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
13. Polat, E.S. (2003), *New pedagogical and information technologies in the education system*, Moscow: Akademiya, 272 p. (in Russian)
14. *Federal Law "On Education in the Russian Federation"* No. 273-FZ of December 29, 2012 (2012) [online], available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
15. Selevko, G.K. (1998), *Modern educational technologies: Textbook*, Moscow: Narodnoe Obrazovanie, 256 p. (in Russian)
16. Solovova, E.N. (2006), *Methods of teaching foreign languages: A basic course of lectures*, 4th ed., Moscow: Prosveshchenie, 239 p. (in Russian)
17. *Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education* (2020) [online], available at: <https://fgos.ru/search/spo/> [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
18. Cheredov, I.M. (1987), *The system of forms of teaching organization in the Soviet comprehensive school*, Moscow: Pedagogika, 152 p. (in Russian)
19. Shchurkova, N.E. (2023), *Pedagogical technologies: Textbook for universities* [online], 3rd ed., Moscow: Yurait Publishing House, available at: <https://urait.ru/bcode/514333> [Accessed 05.10.2025]. (in Russian)
20. Elkonin, D.B. (1989), *Selected psychological works*, Moscow: Pedagogika, 560 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.А. Байкова, аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Института педагогического и специального образования Херсонского государственного педагогического университета, г. Скадовск, Россия, e-mail: v_baykova@mail.ru, ORCID: 0009-0008-6153-2031.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.A. Baykova, Graduate Student, Department of Pedagogy and Educational Technologies, Institute of Pedagogical and Special Education, Kherson State Pedagogical University, Skadovsk, Russia, e-mail: v_baykova@mail.ru, ORCID: 0009-0008-6153-2031.

УДК 37.02; 37.03; 159.99

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_220

**Галина Викторовна Батуркина,
Татьяна Петровна Будякова,
Екатерина Владимировна Михеева**
г. Елец

**Нейтрализация перфекционизма в ходе учебно-тренировочного процесса при
парной игре в настольный теннис**

В статье изучается роль экспериментально организованной парной игры в настольный теннис для нейтрализации перфекционизма. В качестве инструмента исследования был применен психологический эксперимент закрытого типа. В эксперименте моделировались условия, при которых стимулировалось проявление позитивных групповых переживаний по поводу выигрыша или проигрыша, которые подавляли проявление перфекционизма. Согласно схеме эксперимента, участникам исследования предлагалось играть в настольный теннис в парном разряде согласно

специальным указаниям тренера. В каждую конкурирующую пару входили один сильный теннисист и один слабый. Затем состав пар менялся так, чтобы соперники становились партнерами. В исследовании приняли участие 40 человек: 25 взрослых и 15 детей. Эксперимент показал, что экспериментально организованная парная игра способствует нейтрализации перфекционизма. Больше всего эта техника позволяет создать преграду для развития перфекционизма у юных теннисистов. В то же время методика нейтрализации перфекционизма, примененная в эксперименте, позволяет повысить уверенность спортсмена в себе и способствует улучшению как личных контактов, так и профессиональных спортивных навыков.

Ключевые слова: развитие, воспитание, взаимодействие, тренировка, настольный теннис, перфекционизм.

**Galina Viktorovna Baturkina,
Tatyana Petrovna Budyakova,
Ekaterina Vladimirovna Mikheeva
Yelets**

Neutralization of perfectionism during the training process in doubles table tennis

This article examines the role of experimentally organized doubles table tennis in neutralizing perfectionism. A closed-loop psychological experiment was used as the research instrument. The experiment simulated conditions that stimulated positive group experiences related to winning and losing, which suppressed perfectionism. According to the experimental design, study participants were asked to play doubles table tennis according to a coach's instructions. Each pair consisted of one strong player and one weaker player. The pairs were then switched so that the opponents became partners. Forty participants took part in the study: 25 adults and 15 children. The experiment demonstrated that experimentally organized doubles play contributes to the neutralization of perfectionism. This technique is particularly effective in preventing the development of perfectionism in young tennis players. At the same time, the perfectionism neutralization technique used in the experiment helps increase athletes' self-confidence and contributes to the improvement of both personal relationships and professional athletic skills.

Keywords: development, education, interaction, training, table tennis, perfectionism.

Введение. Исследования перфекционизма, впервые возникнув на Западе, чаще всего опираются на концепцию Р. Фроста, согласно которой перфекционизм является многомерным психологическим образованием, включающим как позитивные, так и негативные проявления личности [20]. В некоторых исследованиях, относящихся к спорту, постулируется, что стремление к высоким спортивным достижениям коррелирует с таким проявлением перфекционизма как высокие личностные стандарты, что считается позитивным [4]. В то же время в большинстве современных западных исследований и в части отечественных установлено, что перфекционизм способствует деградации личности, снижая уровень социальных контактов, выгоранию, а в отдельных случаях является причиной появления пограничных психических расстройств [1; 15; 18].

В работе А.С. Распоповой предпринята попытка своеобразной реабилитации перфекционизма путем предложения специальных тренингов по усилению его позитивного действия [9]. Однако можно предположить, что тренинги, проводимые для стимулирования позитивного перфекционизма, на самом деле способствуют его нейтрализации и переориентации на здоровую мотивацию достижения.

Альтернативой перфекционизму как раз можно считать мотивацию достижения, которая не трансформирует личность в негативном ключе, не проявляется в тревожности, закрытости, эгоизме и зависти, как при перфекционизме, зато обеспечивает спокойное переживание неудач и адаптацию к трудностям и вызовам, способствует высоким достижениям в разных сферах

жизнедеятельности. Мотивация достижения, в отличие от перфекционизма, не приводит к деформации личности, поскольку личность соревнуется сама с собой, не ставя в принципе цель стать лучше всех [5; 19]. Мотивация достижения, по мнению Е.А. Сергеева, способствует увеличению успешности спортсменов в учебно-тренировочном процессе, поскольку нейтрализует стратегию «избегания неудач» [10]. А боязнь неудач является болевой точкой перфекционистов, которая, в частности, мешает оценить по достоинству спортивные результаты других спортсменов и критично относиться к своим показателям [17].

Разница между перфекционизмом и мотивацией достижения особо проявляется в ситуациях оценки роли родителей в стимулировании высоких спортивных результатов. В логике современных исследований перфекционизма фигурирует термин «родительский контроль», который рассматривается как исключительно негативный фактор, формирующий у спортсмена комплексы и страхи, в том числе неудовлетворенность своим телом [6; 11]. Напротив, в исследованиях, выполненных в парадигме мотивации спортивных достижений, применяется категория «участие родителей». Она выступает как форма поддержки и защиты юного спортсмена, способствует его самопринятию в любых спортивных ситуациях. При этом высокие спортивные ожидания от детей не связаны с давлением или принуждением как в перфекционистских стратегиях [12].

Наличие исследований перфекционизма с амбивалентными результатами побудило нас

дополнительно исследовать проблему важности перфекционизма для развития спортсмена.

Исследовательская часть. При разработке методики эксперимента мы исходили из того, что мнение о перфекционизме как фатальном необходимом качестве спортсмену, без которого успех в спорте невозможен, является ошибочным. Кроме того, ошибочным, на наш взгляд, является и распространённое мнение, поддерживаемое рядом ученых, о том, что существует некая предрасположенность в развитии перфекционизма у любого человека, который решил заниматься спортивной деятельностью. Вместе с тем, эти ошибочные суждения чаще всего трансформируются в социальном сознании в специальные установки и реализуются далее как при работе тренеров со спортсменами, так и в их социальном окружении. Именно поэтому перфекционизм и воспринимается как устойчивое характерологическое качество спортсменов.

Целями исследования стало: а) выявление роли экспериментально организованной парной игры в настольный теннис в нейтрализации перфекционизма; б) установление связи перфекционизма с достижениями спортсмена.

В качестве метода исследования проявлений перфекционизма в российской науке чаще всего применяют переводной вариант опросника, разработанного в свое время под руководством Р. Фроста (Frost-MPS) [7; 13]. Однако многократные попытки, предпринятые зарубежными учеными, усовершенствовать данный опросник свидетельствуют только о том, что это – ненадежный инструмент для изучения личности и ее проявлений в виде перфекционизма [15]. Был сделан вывод, который изначально был ключевым еще в советской психологии, а теперь признан и на Западе, что личность, в том числе и такое ее проявление, как перфекционизм, нельзя исследовать с помощью самоотчета, который представляет собой любой опросник [19]. Надежные результаты при изучении личности можно получить только, применяя методики закрытого типа, например, проективные или закрытый эксперимент и скрытое (включенное) наблюдение. Исходя из этого требования, мы применили закрытый эксперимент и скрытое включенное наблюдение, когда участники только после завершения исследования узнавали, что участвовали в нем. Для них экспериментальная обстановка выглядела просто как новация в тренировке.

Участники исследования: 25 взрослых (члены секции по настольному теннису в ЕГУ им. И.А. Бунина) и 15 детей в возрасте от 9 до 14 лет, воспитанники детской спортивной школы г. Ельца.

Место проведения исследования: теннисный зал Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

Методы исследования: а) психологический эксперимент закрытого типа; б) скрытое

включенное наблюдение; в) метод экспертной оценки; г) беседа.

Процедура исследования включала три этапа.

Первый этап – констатирующий, в ходе которого применялся метод экспертной оценки. Экспертами выступили два тренера: один из них тренировал студентов, другой – воспитанников детской спортивной школы. В качестве показателей оценки тренерами участников двух возрастных групп были выбраны мотивы и установки как косвенные предикторы перфекционизма. В том числе одним из показателей стала мотивация отказов играть с более опытным игроком в одиночной игре и мотивы отказов играть с менее опытным соперником.

Второй этап – экспериментальный. На данном этапе проводился эксперимент закрытого типа с применением метода включенного наблюдения. Экспериментаторы участвовали в игровых командах совместно с испытуемыми. Участникам эксперимента предлагалось играть в настольный теннис парами. В пару входили один сильный теннисист и один слабый. Затем состав пар менялся так, чтобы соперники становились партнерами.

Эксперимент проходил с 01 октября 2024 года по 10 июня 2025 года в специально отведенные игровые дни, когда участники могли играть «на счёт» как в личном, так и парном разрядах.

В качестве показателей для наблюдения были выбраны: 1) «позитивное или негативное отношение к парной игре» и 2) «характер реакции на проигрыш».

Третий этап – контрольный. Основной метод, применявшийся на этом этапе, – беседа с участниками эксперимента. Еще одним показателем стала результативность игры в одиночном разряде после игры парами.

Гипотезы эксперимента:

а) перфекционизм не является необходимым условием успешности спортсмена;

б) нейтрализация перфекционизма способствует позитивному раскрытию спортивной личности спортсмена при условии замены перфекционистского мотива в спортивной деятельности на мотив достижения.

В исследованиях спортсменов уже неоднократно было показано, что у них проявления перфекционизма обусловлено самой спецификой соревновательной деятельности [7; 8]. А.Р. Hill, посвятивший свою научную карьеру изучению перфекционизма, даже особо отмечает, что по вопросу наличия эффектов перфекционизма у спортсменов практически получен консенсус [14]. Наше предыдущее исследование начинающих теннисистов также продемонстрировало, что перфекционизм является одним из ярких проявлений личности молодых спортсменов [3]. В силу этого в нашем эксперименте использовалась общая презумпция наличия перфекционизма как качества личности у участников исследования.

Кроме того, мы предварительно с помощью метода экспертных оценок выявили косвенные признаки наличия перфекционизма у наших испытуемых. Так, в эксперименте приняли участие воспитанники детской спортивной школы, у которых начала формироваться спортивная личность с типичными установками исключительно побеждать и которые расстраивались из-за любого неверного теннисного движения. Кроме того, к участию в эксперименте были привлечены опытные теннисисты, которые негативно реагировали на проигрыш в соревнованиях, что также являлось косвенным проявлением перфекционизма.

Изначально при разработке методики эксперимента было обращено внимание на то, что члены секции явно предпочитали одиночную игру, поскольку приходили с целью улучшить свои

спортивные навыки. После эксперимента у большинства участников исследования (92%) появилась новая потребность — играть именно парами, поскольку они осознали важность самосовершенствования своих личностных качеств, таких как взаимопомощь, сочувствие, сопереживание, уважение к сопернику любой квалификации, сохранение самоуважения, несмотря на возможные проигрыши. В ходе беседы по итогам эксперимента они отмечали, что стали увереннее в себе, поскольку изменили отношение к неудачам, стали воспринимать их не как унижение, а как способ переосмысления своих навыков и тактики игры, то есть фактически переориентировались с перфекционистского мотива на мотивацию достижения. Количественные результаты эксперимента представлены в таблицах 1-2.

Таблица 1

Позитивное или негативное отношение к парной игре до и после эксперимента

№№ п/п	Участники исследования	Позитивное отношение к игре в паре до эксперимента	Позитивное отношение к игре в паре после эксперимента	Отказ от игры со слабым/сильным игроком до эксперимента	Отказ от игры со слабым/сильным игроком после эксперимента
1.	Взрослые	20%	92%	80% (со слабым игроком)	20% (со слабым игроком)
2.	Воспитанники спортивной школы	60%	100%	36% (с сильным игроком)	0% (с сильным игроком)

В таблице 1 нашли отражение результаты взрослых и юных теннисистов. У юных участников эксперимента изначально отношение к парной игре было в основном положительное, у взрослых — больше отрицательное. Однако после эксперимента показатели практически выровнялись. Причем у детей это произошло практически в 100%-м варианте, поскольку у них

еще не было устойчивых перфекционистских установок, как у некоторых взрослых.

В таблице 2 представлен спектр страхов и личностных комплексов в виде стыда и боязни потери самоуважения у участников исследования, которые составили основу мотивов отказов от игры с более сильным соперником до начала эксперимента.

Таблица 2

Мотивы отказов играть с более сильным соперником

№№ п/п	Участники исследования	Страх проигрыша	Стыд за плохую игру	Боязнь насмешек	Потеря чувства самоуважения
1.	Взрослые	8%	8%	40%	48%
2.	Воспитанники спортивной школы	72%	24%	42%	0%

В группе взрослых спортсменов при игре с более сильным соперником доминировал страх потери самоуважения (48%), которого не было выявлено у молодых теннисистов (0%). С точки зрения перфекционизма именно этот страх является основой появления негативных изменений в личности, поскольку самоуважение является ее базовой потребностью.

Парная игра позволила снять психологические барьеры к неудачам особенно у тех детей, которые только начинали осваивать технику игры и все время проигрывали. Они

переживали от того, что с ними не хотят играть более опытные теннисисты, но и сами боялись играть с ними. Из страхов, лежащих в основе отказов играть с более сильным соперником, доминировал страх проигрыша (72%), что отражало перфекционистские ориентиры юных спортсменов, направленных исключительно на победу (табл. 2). Вторым по значимости стал страх насмешек из-за неудач (42%). Этот страх также отражает общую перфекционистскую позицию в спорте. В то же время 24% юных участников исследования продемонстрировали личностный

комплекс в виде стыда за плохую игру (24%). Такая сильная психологическая реакция на проигрыши тормозит направленность личности на самосовершенствование и не настраивает спортсмена на постепенную работу по улучшению своих спортивных навыков, поскольку спортсмен в таких случаях настроен на быстрый результат, а не на систематическую рутинную работу над собой и своими навыками. В целом, смена психологических установок с негативных на позитивные помогла молодым спортсменам в ходе эксперимента лучше справиться с элементами перфекционизма в отличие от некоторых взрослых.

Выигрывая в паре с сильным теннисистом, они получили опыт переживания победы, но вкупе с пониманием того, что надо больше тренироваться. У них также прошел страх от того, что они проиграют явно более сильному сопернику, поскольку появился опыт, когда вместе с ними в паре проигрывал и сильный участник, не испытывал при этом негативных эмоций. Был явно воспитательный пример для юных участников, когда опытный теннисист поздравлял с выигрывшем соперника, отмечая его преимущества.

Результаты показали, что негативно к игре парами до и в ходе эксперимента относились только те теннисисты, которые имели устойчивые признаки перфекционизма в виде болезненной реакции на проигрыш или пренебрежительного отношения к более слабому сопернику. Они категорически отказывались играть со слабыми игроками. Они же без желания, только выполняя волю тренера, соглашались играть парами, настаивая, что такая форма мешает им развиваться. Это были относительно опытные спортсмены, у которых признаки перфекционизма стали уже акцентуированными признаками личности. Данная категория участников секции хотела играть только в личном разряде и только с игроками их уровня или выше. Однако, несмотря на демонстрацию упорства в тренировках, они не только не улучшали качество своей игры, но, напротив, стали уступать тем, кто развивался как личность в парном разряде, нейтрализовав у себя перфекционизм.

На рисунке 1 показано соотношение негативных установок на игру с заведомо слабым соперником до и после эксперимента. В ней четко прослеживается, что 8% (2 чел.) взрослых участников эксперимента активно продемонстрировали негативные установки по отношению к игре со слабым соперником. Это как раз те участники, которые демонстративно отказывались играть в парном разряде и играли только, подчинившись требованию тренера. Они же в целом не повысили и свои спортивные результаты после эксперимента.

Однако в целом, наблюдалось уменьшение количества взрослых, у которых проявлялись негативные установки на игру со слабым соперником до эксперимента. Так, количество взрослых, демонстрировавших эгоистические

установки («я не хочу, и тренер должен это учесть»), свойственные перфекционистам, снизилось с 45% до 8%. Число взрослых, проявлявших когнитивные установки («мне это неинтересно»), уменьшилось с 56% до 12%, а число показавших расчетливые установки («мне такая ситуация мешает развиваться») уменьшилось с 56% до 8%. Количество взрослых, отказавшихся от вынужденной установки смирения («я должен выполнять указания тренера, поскольку должен ему подчиняться») снизилось с 64% до 8%. При этом изменилось и содержание этой установки. Смирение стало рассматриваться не как вынужденная позиция зависимости от тренера, а как сознательная позитивная установка на укрепление своих волевых качеств.

В этой же диаграмме явно прослеживается существенное отличие в количестве и выраженности негативных установок по отношению к слабому сопернику у юных и взрослых спортсменов. Только один участник из группы воспитанников детской спортивной школы продемонстрировал наличие негативных установок по отношению к слабым теннисистам. Он обладал более развитыми техническими навыками игры и старался в ходе игры унижить более слабого соперника. Однако и он в ходе эксперимента научился уважать любого соперника, как сильного, так и слабого. Этим было показано, что перфекционистские установки легче нейтрализуются в начале спортивной карьеры.

Рисунок 2 демонстрирует увеличение позитивных установок, коррелирующих с мотивацией достижения, после эксперимента.

В частности, количество взрослых, демонстрировавших альтруистскую установку («надо помогать развиваться и совершенствоваться неопытным теннисистам») увеличилось с 24% до 92%, а у детей с 36 до 72%. Более низкий процент детей, демонстрировавших эту установку после эксперимента по сравнению со взрослыми, объясняется тем, что некоторые из них только начали заниматься настольным теннисом и по объективным причинам не могли чему-то еще научить других.

Этим же объясняются и более скромные результаты и по другим позитивным установкам у детей по сравнению со взрослыми до эксперимента и после него. Однако по сути позитивные установки, усилившиеся или впервые возникшие после эксперимента, свидетельствуют о переориентации мотивации с перфекционизма на мотив достижения, когда коллективное не вступает в противоречие с индивидуальным. Эти установки характерны для нормальной мотивации достижения. Так, альтруистическая установка способствует переориентации спортсмена со своих проблем в спорте на помощь другим, также испытывающим определенные трудности соперникам. Дружеская взаимная поддержка помогает преодолевать и свои проблемы.



Рис. 1. Негативные установки на игру с заведомо слабым соперником до и после эксперимента



Рис. 2. Позитивные установки на игру с заведомо слабым соперником до и после эксперимента

В целом активные участники игры парами снизили уровень тревожности, повысили свою уверенность и стали улучшать свои игровые навыки.

Заключение. В результате исследования научные цели были реализованы. Было выявлено, что экспериментально организованная парная игра в настольный теннис имеет существенное значение для нейтрализации перфекционизма. Вместе с тем, такая форма обучения позволяет наиболее эффективно искоренять перфекционизм у начинающих спортсменов. Дополнительным результатом эксперимента стало подтверждение результатов тех ученых, которые доказывали негативный эффект перфекционизма, когда он становится доминирующей чертой профессиональной личности.

Обе гипотезы эксперимента были доказаны. Так, подтвердилась гипотеза о том перфекционизм не является необходимым условием успешности спортсмена, поскольку именно отказ от эгоистических и иных негативных, обусловленных

перфекционизмом установок, позволил в целом улучшить игровые способности участников исследования, снизил страхи перед соперником и спортивными неудачами.

Вторая гипотеза также была доказана, поскольку в качестве замены перфекционизму успешно проявилась другая мотивация – соревнования с самим собой, работа на постепенное улучшение собственных спортивных навыков, вне зависимости от текущей успешности или неуспешности в соревновательной борьбе.

Перфекционизм в настоящее время все чаще оценивается как непреодолимый фактор риска для физического и психического здоровья спортсмена [16]. В силу этого, альтернативой перфекционизму должно стать формирование мотивации достижения к успеху через нейтрализацию перфекционизма. В настольном теннисе способом нейтрализации перфекционизма могут стать специально организованные учебно-тренировочные занятия в форме парной игры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Барабанщикова, В.В. Профессиональные деформации в спорте высших достижений / В.В. Барабанщикова, О.А. Климова. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2 (18). – С. 3–12.
2. Бигашина, А.С. Особенности проявления перфекционизма у спортсменов индивидуальных и командных видов спорта / А.С. Бигашина. – Текст : непосредственный // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2024. – № 14. – С. 120–122.
3. Будякова, Т.П. Обучение начинающих теннисистов настольному теннису методом социально-ролевого тренинга / Т.П. Будякова, Г.В. Батуркина. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 1. – С. 6–14.
4. Веракса, А.Н. Роль перфекционизма в деятельности спортсменов: диагностика и связь с тревожностью, мысленными образами и спортивной мотивацией / А.Н. Веракса, А.А. Якушина, Ю.И. Семенов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2021. – Т. 11, Вып. 3. – С. 202–221.
5. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – Москва : Смысл, 2015. – 371 с. – Текст : непосредственный.
6. Коваль, О.В. Перфекционизм родителей и спортивная мотивация детей, обучающихся в спортивных школах / О.В. Коваль. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2025. – Т. 22, № 3. – С. 103–118.
7. Масенко, Г.Ю. Гендерные особенности перфекционизма у спортсменов / Г.Ю. Масенко. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 22. – С. 142–146.
8. Нечитайло, Е.С. Феномен перфекционизма в спортивной деятельности / Е.С. Нечитайло. – Текст : непосредственный // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2016. – № 1. – С. 160–161.
9. Распопова, А.С. Формирование конструктивного проявления перфекционизма в спорте посредством психологического тренинга / А.С. Распопова. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. – № 2. – С. 165–169.
10. Сергеев, Е.А. Формирование мотивации достижения успеха студентов как основа готовности к будущей профессиональной деятельности / Е.А. Сергеев. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1. – С. 168–174.
11. Тарханова, П.М. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом / П.М. Тарханова, А.Б. Холмогорова. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2011. – Т. 16, № 5. – С. 52–60. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2011_n5/48716 (дата обращения: 17.10.2025).
12. Фомиченко, А.С. Особенности спортивной мотивации достижения у юных футболистов / А.С. Фомиченко, Н.С. Иванов. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12, № 1. – С. 80–88.
13. Якушина, А.А. Проверка надежности и валидности диагностической модели перфекционизма в спорте / А.А. Якушина, С.В. Леонов, М.С. Асланова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 1. – С. 241–264.
14. Hill, A.P. Advances in the study of perfectionism in sport Psychology of Sport and Exercise / A.P. Hill. – Text : direct // Psychology of Sport and Exercise. – 2026. – Vol. 82. – January. – Article 102988.

15. Liang, T. Big Five personality traits on athletes' perfectionism using a person-centered approach / T. Liang, Z. Ning, X. Peng. – Text : direct // *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*. – 2024. – Vol. 4, Is. 2. – September. – pp. 60–64.
16. Maria, A. A multi-design investigation of perfectionism risk profiles for traumatic injury in sport / A. Maria, F. Galli, A. Zelli, L. Mallia. – Text : direct // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2024. – Vol. 72. – May. – Article 102603.
17. Schellenberg, B.J.I. Practically perfect in every way: Perfectionism and evaluations of perfect performances in sport / B.J.I. Schellenberg, P. Gaudreau, L. Rose. – Text : direct // *Personality and Individual Differences*. – 2025. – Vol. 234. – February. – Article 112954.
18. Smith, M.M. Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review / M.M. Smith, S.B. Sherry, V. Vidovic, D.N. Saklofske, J. Stoeber, A. Benoit. – Text : direct // *Personality & Social Psychology Review*. – 2018. – No. 4 (23). – pp. 367–390.
19. Stoeber, J. The psychology of perfectionism: critical issues, open questions, and future directions / J. Stoeber. – Text : direct // *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. – London: Routledge, 2018. – pp. 333–352.
20. Waleriańczyk, W. A re-examination of the 2x2 model of perfectionism, burnout, and engagement in sports / W. Waleriańczyk, A.P. Hill, M. Stolarski. – Text : direct // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2022. – Vol. 61. – July. – Article 102190.

REFERENCES

1. Barabanshchikova, V.V. and Klimova, O.A. (2015), 'Professional deformations in high-performance sports', *National Psychological Journal*, no. 2 (18), pp. 3–12. (in Russian)
2. Bigazina, A.S. (2024), 'Features of the manifestation of perfectionism in athletes of individual and team sports', *Resources of competitiveness of athletes: theory and practice of implementation*, no. 14, pp. 120–122. (in Russian)
3. Budyakova, T.P. and Baturkina, G.V. (2019), 'Teaching table tennis to novice tennis players using social-role training', *Psychology of education in a multicultural space*, no. 1, pp. 6–14. (in Russian)
4. Veraksa, A.N., Yakushina, A.A. and Semenov, Yu.I. (2021), 'The role of perfectionism in the activities of athletes: diagnostics and relationship with anxiety, mental images and sports motivation', *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, vol. 11, is. 3, pp. 202–221. (in Russian)
5. Gordeeva, T.O. (2015), *Psychology of achievement motivation*, Moscow: Smysl Publ., 371 p. (in Russian)
6. Koval, O.V. (2025), 'Perfectionism of parents and sports motivation of children studying in sports schools', *Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 3(22), pp. 103–118. (in Russian)
7. Masenko, G.Yu. (2020), 'Gender characteristics of perfectionism in athletes', *Current issues of physical education and sports*, vol. 22, pp. 142–146. (in Russian)
8. Nechitailo, E.S. (2016). 'The Phenomenon of Perfectionism in Sports Activities', *Resources of Athletes' Competitiveness: Theory and Practice of Implementation*, no. 1, pp. 160–161. (in Russian)
9. Raspopova, A.S. (2012), 'Formation of constructive manifestation of perfectionism in sports through psychological training', *Bulletin of Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 2, pp. 165–169. (in Russian)
10. Sergeev, E.A. (2025), 'Formation of students' motivation to achieve success as a basis for readiness for future professional activity', *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 1 (65), pp. 168–174. (in Russian)
11. Tarhanova, P.M. and Kholmogorova, A.B. (2011), 'Social and Psychological Factors of Physical Perfectionism and Body Dissatisfaction', *Psychological Science and Education* [online], no. 5(16), pp. 52–60, available at: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2011_n5/48716 [Accessed 17.10.2025]. (in Russian)
12. Fomichenko, A.S. and Ivanov, N.S. (2023), 'Features of Sport Achievement Motivation in Youth Football Players', *Journal of Modern Foreign Psychology*, no. 12(1), pp. 80–88. (in Russian)
13. Yakushina, A.A., Leonov, S.V. and Aslanova, M.S. (2021), 'Assaying the Reliability and Validity of a Diagnostic Model of Perfectionism in Sports', *Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology*, no. 1, pp. 241–264. (in Russian)
14. Hill, A.P. (2026), 'Advances in the study of perfectionism in sport Psychology of Sport and Exercise', *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 82, January, Article 102988.
15. Liang, T., Ning, Z. and Peng, X. (2024), 'Big Five personality traits on athletes' perfectionism using a person-centered approach', *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 4, is. 2, September, pp. 60–64.
16. Maria, A., Galli, F., Zelli, A. and Mallia, L. (2024), 'A multi-design investigation of perfectionism risk profiles for traumatic injury in sport', *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 72, May, Article 102603.
17. Schellenberg, B.J.I., Gaudreau, P. and Rose, L. (2025), 'Practically perfect in every way: Perfectionism and evaluations of perfect performances in sport', *Personality and Individual Differences*, vol. 234, February, Article 112954.
18. Smith, M.M., Sherry, S.B., Vidovic, V., Saklofske, D.N., Stoeber, J. and Benoit, A. (2018), 'Perfectionism and the five-factor model of personality: A meta-analytic review', *Personality & Social Psychology Review*, no. 4(23), pp. 367–390.
19. Stoeber, J. (2018), 'The psychology of perfectionism: critical issues, open questions, and future directions', *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*, London: Routledge Publ., pp. 333–352.
20. Waleriańczyk, W., Hill, A.P. and Stolarski, M. (2022), 'A re-examination of the 2x2 model of perfectionism, burnout, and engagement in sports', *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 61, July, Article 102190.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Г.В. Батуркина, доцент кафедры физической культуры, профессиональной физической подготовки и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия, e-mail: protektorius@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0424-1533.

Т.П. Будакова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и психофизиологии, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия, e-mail: budyakovaelez@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1739-837X.

Е.В. Михеева, ассистент кафедры физической культуры, профессиональной физической подготовки и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия, e-mail: mikhe3vak@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5717-5870

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

G.V. Baturkina, Associate Professor, Department of Physical Education, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: protektorius@mail.ru, ORCID: 0000-0003-0424-1533.

T. P. Budyakova, Ph.D in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: budyakovaelez@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1739-837X.

E.V. Mikheeva, Instructor, Department of Physical Education, Professional Physical Training and Life Safety, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, e-mail: mikhe3vak@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5717-5870.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_228

Владимир Николаевич Дежнев
г. Шадринск

Религиозные ориентации, нравственно-политические взгляды и ценности студентов в контексте проблем воспитания

Статья посвящена проблеме религиозных установок студентов, их типологических особенностей отношения к религии, ее влияния на нравственные ценности, на поведенческий выбор молодых людей в различных жизненных ситуациях, на взгляды молодых людей по политическим вопросам и межнациональным отношениям. Статья основана на анализе социологического опроса студентов пяти курсов бакалавриата очного отделения ШГПУ, проведенного в 2024-2025 годах. Результаты исследования выявили отсутствие значительных изменений степени религиозности студентов, в то же время отмечается рост безразличия к религиозной вере, а также неопределенности и неустойчивости религиозных взглядов. Осознание значимого влияния религии на нравственность, понимание важности религиозных нравственных норм в жизни человеческого общества не связывается с выполнением религиозных предписаний в реальной жизненной практике. Исследование показало в целом положительное решение студентами вопросов межнациональных отношений, хотя и отмечаются отдельные позиции национально-религиозной уникальности и противопоставления другим нациям. В вопросах пребывания мигрантов на территории нашей страны значимая часть студентов настроена крайне негативно. В политической сфере студенты проявляют достаточно высокую активность и лояльность, вместе с тем существует недопонимание таких актуально-политических проблем как специальная военная операция и необходимость и важность военной службы. Среди отдельных типологических групп наиболее положительную и последовательную позицию по нравственным и политическим вопросам занимают представители группы верующих. Студенты, отнесенные к группе не определившихся в своем мировоззрении и особенно группы безразличных к вопросам религии являются наименее адекватными в вопросах позитивного решения нравственно-политических ситуаций. Для решения выявленных проблем предлагается ряд шагов в учебно-воспитательной работе, которые позволят улучшить ситуацию в духовно-нравственной сфере.

Ключевые слова: студенческая молодежь, религиозность, нравственные ценности, политика, межнациональные отношения, духовно-нравственное воспитание, гражданско-патриотическое воспитание.

Vladimir Nikolaevich Dezhnev
Shadrinsk

Religious orientations, moral and political views and values of students in the context of educational issues

The article is devoted to the problem of students' religious attitudes, their typological features of attitudes towards religion, its influence on moral values, on the behavioral choice of young people in various life situations, on the views of young people on political issues and interethnic relations. The article is based on the analysis of a sociological survey of students of five full-time bachelor's degree courses at Shadrinsk state pedagogical university conducted in 2024-2025. The results of the study revealed the absence of significant changes in the degree of religiosity of students, at the same time, there is an increase in indifference to religious faith as well as uncertainty and instability of religious views. Awareness of the significant influence of religion on morality, understanding the importance of religious moral norms in the life of human society is not associated with the fulfillment of religious precepts in real life practice. The study showed a generally positive solution by students to issues of interethnic relations, although there are some positions of national and religious uniqueness and opposition to other nations. A significant part of the students are extremely negative about the stay of migrants in our country. In the political sphere, students show quite high activity and loyalty, however, there is a misunderstanding of such topical political issues as a

special military operation and the necessity and importance of military service. Among individual typological groups, representatives of the group of believers take the most positive and consistent position on moral and political issues. Students classified as undecided in their worldview and especially those who are indifferent to religious issues are the least adequate in terms of positive solutions to moral and political situations. To solve the identified problems, a number of steps are proposed in educational work that will improve the situation in the spiritual and moral sphere.

Keywords: student youth, religiosity, moral values, politics, interethnic relations, spiritual and moral education, civic and patriotic education.

Введение. Актуальность исследования проблем ценностей студенческой молодежи определяется рядом причин. Прежде всего продолжающимся противостоянием русской православной цивилизации и западной католико-протестантской цивилизации, которое проявляется в политической, экономической, дипломатической, военной и других сферах, но особую остроту и непримиримость имеет в духовно-ценностной сфере. Именно в сфере духовности и нравственности в последние десятилетия мы несли наибольшие потери и объективные знания о ее современном состоянии станут предпосылкой вытеснения чуждых ценностей и утверждения верных нравственных ориентиров.

Второй причиной актуальности является особая роль и значимость религии в ценностной сфере. Религия является источником духовных ценностей, их хранителем и распространителем, она оказывает влияние на все сферы жизни общества в целом, и на сознание и деятельность отдельных индивидов. Знание религиозных ориентаций студентов в их связи со взглядами, предпочтениями и убеждениями в иных сферах позволяет скорректировать учебно-воспитательный процесс и достичь цели формирования традиционных духовно-нравственных ценностей.

Третьей причиной актуальности являются особое место и особые задачи в ценностном противостоянии с чуждыми влияниями педагогического сообщества, а значит и тех, кто готовится к педагогическому поприщу. Будущих педагогов надо вооружить знанием реальной картины ценностной борьбы, фронт которой проходит не только в СМИ, интернете, книгах и статьях, но и внутри каждого коллектива и каждого отдельного человека. Необходимо сформировать убежденность в непреложной истинности отечественных ценностей, вдохновить на непримиримую борьбу с чуждыми влияниями, показать пути и средства духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания.

Научная новизна исследования заключается в социологическом анализе на основе авторской типологии отношения к религии связи степени религиозности студентов с их нравственными ценностями, политическими взглядами и поведением в общественной и личной жизни.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы воспитателями всех степеней при планировании, организации и проведении воспитательной работы

со студентами, будут полезны преподавателями и студентами при подготовке лекций, рефератов, сообщений по проблемам исследования.

Целью исследования является выработка рекомендаций для корректировки учебно-воспитательного процесса, духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания студентов на основе выявления их религиозных ориентаций, нравственных ценностей, взглядов по политическим вопросам, межнациональным отношениям.

Литературу, посвященную исследованию проблем духовного мира студенческой молодежи, можно свести в несколько групп.

Методологическую базу исследования составляют работы классиков отечественного религиоведения Р.А. Лопаткина, М.Г. Писманика, Д.М. Угриновича, И.Н. Яблокова [12; 14; 20; 21], посвященные коренным проблемам религиоведения и социологии религии, вопросам общей и индивидуальной религиозности, типологии религиозности.

Результаты изучения религиозных ориентаций молодежи и студентов содержатся в работах Л.А. Андреевой, Л.К. Андреевой, А.В. Аникиной, О.И. Антоновой, Е.И. Ариной, Д.И. Петросяна, Е.А. Большакова, К.Р. Гафиятуллиной, Н.А. Кобзевой [2; 3; 4; 5; 7; 8; 11].

Влиянию религии на нравственные и семейные ценности посвящены исследования М.В. Романовой, Ю.П. Савицкой, Р.В. Сергеева, Д.Р. Торосян [15; 16; 17; 19].

Проблемы политики и религии, соотношение религиозных и политических предпочтений российского студенчества исследованы в трудах Т.И. Барсуковой, Д.В. Левчука, О.В. Паслер, М.Л. Соколовского, Ж.П. Таранюка [6; 10; 18].

Воздействию религиозных ориентаций на повседневное поведение студенческой молодежи, на развитие межнациональных отношений, посвящены работы А.Г. Абсалямовой, К.Р. Гафиятуллиной, Н.Г. Марковой [1; 8; 13].

Имеющаяся научная литература по различным аспектам избранной темы создаст прочную теоретическую базу исследования.

Экспериментальной базой исследования является социологическое исследование, проведенное в 2024-2025 годах, в котором приняли участие 118 студентов пяти курсов очного отделения бакалавриата Шадринского государственного педагогического университета.

При определении религиозно-мировоззренческих позиций, особенностей отношения студентов к религии мы

руководствовались предложенной ранее типологией [9] и выделили группы верующих, колеблющихся в своем отношении к религии и вере, не определившихся в своем отношении к религии,

безразличных к религии и вере, не верующих и атеистов. Сводная таблица религиозно-атеистического мировоззрения (РАМ) студентов по группам и курсам представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Сводная таблица религиозно-атеистического мировоззрения (РАМ) студентов по группам и курсам

Курс		Типологические группы						Религиозные (В+К)	С утвердившимся РАМ (В+НВ+А)	С неустоявшимся РАМ (К+НО+Б)
		Верующие (В)	Колеблющиеся (К)	Не определившиеся (НО)	Безразличные (Б)	Неверующие (НВ)	Атеисты (А)			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Всего опрошено	26	33	30	19	4	6	59	36	82
		%	%	%	%	%	%	%	%	%
1	28	32,1	21,4	28,6	10,7	3,6	3,6	53,6	39,3	60,7
2	26	23,1	26,9	15,4	15,4	7,7	11,5	50,0	42,3	57,7
3	20	20,0	45,0	30	5,0			65,0	20,0	80,0
4	23	13,0	21,7	43,5	17,4		4,3	34,8	17,4	82,6
5	21	19,0	28,6	9,5	33,3	4,8	4,8	43,3	28,6	71,4
Всего	118	22,0	28,0	25,4	16,1	3,4	5,1	50,0	30,5	69,5

Распределение студентов по мировоззренческим группам согласуется с данными опроса 2020-2021 годов [9], что дает основание считать религиозно-мировоззренческую ситуацию в целом стабильной. Вместе с тем отмечается снижение с 34% до 30% тех, чьи взгляды на религию устойчивы, и соответствующий рост с 65 до 69 процентов доли студентов с неустоявшейся религиозно-мировоззренческой позицией. Причины этого имеют как общий, так и индивидуальный характер, на наш взгляд, ведущей причиной является снижение информированности студентов о сущности религии, истории и особенностях отдельных религиозных конфессий. В период предыдущего исследования преподавался курс «История религии», что давало возможность формирования устойчивого религиозно-атеистического мировоззрения, сейчас же подобного курса нет.

Анализ полученных результатов дает возможность выявить некоторые тенденции изменений религиозно-атеистических позиций студентов. Высокий уровень религиозности на первом курсе (третья часть студентов) на последующих курсах снижается, но стабильно сохраняется в пределах четвертой-пятой части респондентов. Неверие и атеизм характерны в

целом для менее чем десятой части студентов и особенностей по курсам обучения не показывают.

Содержательная сторона религиозности студентов характеризуется тем, что если по объективным критериям верующими можно признать 22% отвечавших и еще 28% – колеблющимися в своей религиозной вере, то есть 50 процентов респондентов являются религиозными людьми, то по ряду позиций цифры будут иными. Например, более 75 % соотносят себя с конкретной религиозной конфессией, называя себя православными, мусульманами и т. д., тем самым проявляя культурно-религиозную самоидентификацию, но далеко не все признают у себя наличие религиозной веры.

За помощью Бога в повседневной жизни обращаются 52% опрошенных, но храм, мечеть, молитвенный дом на регулярной основе посещают около 7%, несколько раз в год бывают 16 процентов, а остальные были несколько раз в жизни. Это позволяет сделать вывод, что при признании значительной долей студентов реального бытия Бога и возможности его влияния на деятельность людей, вера носит преимущественно внецерковный характер и перспективы участия в церковно-приходской жизни маловероятны. Следует отметить, что достаточно прочные позиции занимают суеверия,

верят в различные приметы в большей или меньшей степени более 60% респондентов.

Обращает внимание высокая доля не определившихся в своем отношении к религии (в среднем – каждый четвертый, а по отдельным курсам – больше). Это снова говорит о необходимости увеличения информированности студентов по вопросам религии. И конечно нельзя не отметить тревожную тенденцию роста безразличия к религиозно-мировоззренческим вопросам. Если на первом курсе безразличие к религиозным проблемам высказывает каждый десятый студент, в среднем по массиву – каждый шестой, то на пятом курсе одна треть респондентов заявляет о своем безразличии к религиозно-мировоззренческим вопросам. Это ставит важные и актуальные задачи перед всей системой духовно-нравственного воспитания.

При анализе оценок роли религии, ее влияния на общество и личность выявляется следующая приоритетность. На первое место поставлена значимость религии как средства утешения в трудные минуты жизни, помогающее их пережить. Вторым по значению названа роль религии в сохранении культурных ценностей и народных традиций. На третьем месте оказались оценки религии как источника дополнительных сил и роль религии в удержании от дурных поступков, как средства становления высоконравственного человека. Наиболее высокие оценки роли религии получены в группах верующих и колеблющихся, но значительный уровень поддержки отмечается во всех остальных группах. Отсутствие пользы религии отмечают 5 процентов респондентов.

Оценки влияния религии на нравственный уровень личности и общества достаточно противоречивы. Однозначно положительное влияние отмечают 17% респондентов, а 78 % считают, что религия в одних случаях влияет положительно, а в других отрицательно. Это объяснимо с учетом деятельности деструктивных религиозных групп, использования ислама для подготовки экстремистов и террористов.

Оценки потенциала религии в ее влиянии на повседневное поведение таковы: 17 % считают важным влияние религии в повседневном поведении и 16,1 % скорее важным, чем нет, в целом 33,1%, остальные считают роль религии в повседневной жизни не важной (44,9 %) или совсем неважной (12,7 %), а в целом 57,6 %. В наибольшей степени подобная позиция характерна для групп безразличных (94,7 %) и не определившихся в своем мировоззрении (76,7 %). Что свидетельствует о значительном недопонимании роли религии как источника и хранителя морали, важного средства нравственного воспитания.

Вместе с тем религиозная мораль не оставляет студентов равнодушными. Ответы на вопрос о наиболее важных для себя религиозных нравственных ценностях были такими: прощение и

милосердие – 43,2%, любовь к ближнему – 39,8%, вера в Бога – 17,8%, соблюдение заповедей – 11,0%.

В ряде случаев религиозный фактор признается достаточно важным. При создании семьи для значительной части респондентов (38%) религиозные убеждения являются критически важными при выборе партнера для брака, что указывает на необходимость соответствия мировоззрения и ценностей в отношениях. Для примерно трети респондентов (3%), религиозные убеждения имеют значение при выборе партнера, но не являются определяющим фактором, еще для трети респондентов (32%) религиозные убеждения не играют существенной роли в процессе выбора партнера для брака.

Ответ студентов на вопрос об уровне уверенности в своих силах для преодоления трудностей дал такой результат: при средней уверенности по массиву в 84 % верующие и неверующие дали стопроцентный положительный ответ, а не определившиеся в своем отношении к религии 56 %. Это дает возможность предположить, что определенность в мировоззренческих вопросах положительно влияет на настрой и результативность всей деятельности человека.

В вопросах взаимопомощи стремление самому найти возможность помощи товарищу наиболее высоко (50%) у верующих, неверующих и атеистов, у остальных групп преобладающей является помощь только в случаях, когда об этом попросят. Причем у группы безразличных такая позиция является подавляющей – 74%. В мотивации помощи общественный мотив – «взаимопомощь помогает в решении общих задач» в наибольшей степени поддерживается атеистами и неверующими, частный мотив «облегчить труд товарища» в большей степени характерен для верующих и безразличных, мотив «добрые дела в будущем зачтутся человеку» характерен для верующих и колеблющихся.

Наибольшую степень активности в общественной работе проявляют верующие, участие в ней принимают 92% из них, при этом для верующих характерна и большая степень инициативности в общественных делах. Наименьшее участие в общественной работе принимают студенты, не определившиеся в своей мировоззренческой позиции, 37% из них вообще не принимают участия в общественных делах. Для верующих характерна и наиболее общественно значимая мотивация, 73% из них мотивом общественной деятельности назвали желание улучшить положение дел, устранить недостатки. Иную позицию заявляют студенты групп безразличных и не определившихся в своей мировоззренческой позиции: по необходимости или по принуждению в общественных делах участвует соответственно 74 и 60 процентов из них.

В вопросах межнациональных отношений 89,9% отвечавших заявляют, что уважительно

относятся к людям любой национальности, а 83,9% считают, что все нации достойны уважения, отношение к человеку зависит от его поступков, а не от национальности. Вместе с тем часть отвечавших занимают позицию национально-религиозной уникальности либо противопоставления другим нациям на национально-религиозной почве. Так 2,5 % отвечавших считают представителей своей нации достойными уважения больше других, 4,2 % уважительно относятся только к нациям исповедующими одну религию со своей нацией, 1,7 делят нации на «хорошие» и «плохие». В отношении пребывания мигрантов на территории нашей страны мнения разделились следующим образом: положительно относятся к нахождению мигрантов 35 %, у 44,1 % отношение нейтральное, а 17,8 % к пребыванию мигрантов относятся крайне негативно. Это говорит о том, что сфера межнациональных отношений при общем внешнем благополучии имеет внутренний конфликтный потенциал, и требует внимания как от государственных структур, так и со стороны воспитателей всех уровней.

Анализ политических взглядов и предпочтений дает следующие результаты. Свою поддержку политическим партиям выражают 56,9% респондентов, наибольшую поддержку имеет партия Единая Россия (одна треть опрошенных). Среди отдельных типологических групп наибольшую политическую активность проявляют верующие (около 70%), наименьшую – безразличные (37%).

В отношении службы в армии выражают мнение, что необходимо отдать долг Родине, стать достойным гражданином 70,3 % отвечавших, а среди групп безусловным лидером являются верующие с результатом 92,3 %. Религиозный мотив – служба как испытание на пути к Богу – характерен для 2,5 % респондентов. Другое отношение к военной службе выражают 28 % отвечавших, в том числе 18 процентов считают ее бесполезной тратой времени, при этом такая позиция наиболее характерна для студентов, отнесенных к группе безразличные (почти треть отвечавших). Все это весьма настораживает, особенно в современных условиях, и требует серьезных действий.

Политическая активность студентов в основном носит позитивный характер, в частности 60 % отвечавших не допускают своего участия в несанкционированном митинге. Вместе с тем 8,5 % такую возможность допускают (среди безразличных – 15,8 %), а 30 % затруднились с ответом.

Отношение к идущей специальной военной операции оказалось далеко не однозначным. Позицию того, что это вынужденный шаг для восстановления безопасности и суверенитета России в борьбе с объединенным Западом, для защиты Донбасса и освобождения народа Украины

от нацизма разделяют только 44,9 %, причем наименьшую поддержку данная позиция имеет в группе безразличных – 26,3 %. Другие ответы: можно было обойтись без проведения СВО – 16,1 %, это агрессия против Украины – 3,3 %, это наказание Бога – 1,7 %, уклонились от ответа – 30,9 %. Проблемы понимания текущей военно-политической ситуации оказались не совсем такими как представлялось и это вынудило оперативно принять ряд мер для выправления положения. Вместе с тем несмотря на определенное недопонимание политических процессов, студенты оказывают посильную поддержку нашим героям СВО, при ответе на вопрос о том, какие чувства они испытывают в адрес участников СВО абсолютное большинство выражает гордость за их поступки, радость за то, что они творят благое дело.

Вопросы религии, религиозной веры и религиозного мировоззрения, проблемы морали и нравственных ценностей, политические вопросы и проблемы межнациональных отношений всегда были в фокусе внимания в ходе учебно-воспитательного процесса. В ходе преподавания истории религии была хорошая возможность раскрытия сущности религии, истории и особенностей отдельных религиозных верований, специфики религиозного и противостоящего ему атеистического мировоззрения, что создавало прочную базу и возможность осознанного выбора каждому студенту своей религиозно-атеистической позиции. В современных условиях, когда курса истории религии нет, а проведенное нами исследование показывает существование ряда проблем в этой сфере, надо активизировать уже проверенные и изыскивать новые подходы в учебно-воспитательной работе.

Это прежде всего те формы работы, где перед студентами ставятся мировоззренческие вопросы и возникает потребность самостоятельного поиска ответов на них. К таким формам относятся прежде всего встречи со священнослужителями и посещение храмов различных вероисповеданий. Безусловно глубокий след и в душах и в сознании студентов оставило посещение Спасо-Преображенского храма в селе Батурино. Рассказ об истории, о современной деятельности храма, о людях связанных с этим храмом для многих стал откровением и не забудется никогда. Храм недавно отреставрирован, он относится к святыням всеправославного масштаба и был удостоен личного посещения Патриарха. С храмом связано имя одного из выдающихся деятелей Русской православной церкви архимандрита Антонина (Капустина), основателя Русской Палестины. Его предки были строителями и настоятелями Спасо-Преображенского храма.

Действенными формами является подготовка дипломных работ, посвященных истории церкви в России, подготовка и выступление с докладами по религиозоведческой проблематике, подготовка и

проведение круглых столов и других форм по религиозной и нравственной проблематике, по актуально-политическим вопросам и проблемам межнациональных отношений.

К числу результатов исследования, которые необходимо учесть в текущей и перспективной учебно-воспитательной работе, можно отнести следующие. Выявился рост безразличия к религиозно-мировоззренческим проблемам, значительное недопонимание роли религии как источника и хранителя морали, важного средства нравственного воспитания. Решению этой проблемы будут способствовать ранее перечисленные мероприятия. В дополнение к ним при отсутствии в учебной программе религиозных дисциплин предусматривается корректировка содержания других исторических курсов. В частности это будет сделано в отношении периода принятия христианства в качестве государственной религии Русской земли. Это шаг способствовал не только укреплению государства, но и стал революционным переворотом в сфере морали. Христианская мораль, вытеснив жестокие нравы языческой религии, придала нравственной сфере гуманистический характер. В многовековой борьбе нашего народа с многочисленными врагами церковь всегда духовно поддерживала нашу армию, вера составляла моральный стержень каждого воина, неограничивая вклад религии и церкви в нашу победу в Великой Отечественной войне.

Выяснилось недостаточное понимание причин и истоков специальной военной операции, определенная часть студентов считает военную службу бесполезной тратой времени. Эти результаты исследования были оперативно учтены в учебно-воспитательной работе. В связи с обнаруженным недостаточным пониманием причин и истоков СВО были осуществлены мероприятия с объяснением истоков украинского кризиса. В ходе проведения специальных встреч и бесед был раскрыт исторический аспект возникновения и развития наших народов, их вынужденной разобщенности в значительный период истории, который привел к определенным различиям. Украинский национализм, зародившийся в 19 веке и развившийся в 20 веке, не только противопоставил украинский народ русскому, но и пытается идеологически обосновать превосходство украинской нации, превратившись таким образом в неонацизм, уничтожение которого иным путем кроме вооруженного стало невозможным. Была показана заинтересованность Запада в Украине как орудия ослабления России, дано понимание того, что конечным итогом СВО является достижение единства наших народов и их развитие в общих интересах.

Мнение части студентов, что военная служба – это бесполезная трата времени, ошибочно по сути, недопустимо в современных условиях и требует серьезных действий. Здесь видится необходимость комплексной программы

мероприятий по разъяснению роли и значимости военной службы, раскрытию исторической роли вооруженных сил в становлении и сохранении нашего государства, в борьбе с врагами, раскрытие роли армии как школы воспитания.

Корректировки содержания преподавания потребовала и ситуация с межнациональными отношениями. Предполагается усилить показ роли межнационального мира и согласия на всех этапах нашей истории. Русь возникла на многоэтнической базе, на всех этапах легко принимала в свой состав другие народы, обеспечивая им хорошие условия для развития, у нас никогда не было крупных межнациональных конфликтов, дружба народов нашей страны обеспечила нашу Великую Победу.

Конечно, корректировки учебных курсов, проведение ряда внеучебных мероприятий позволит в определенной мере решить выявленные проблемы, кардинальным же средством стало бы введение религиозного курса.

В результате анализа результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Религиозно-мировоззренческая ситуация в сравнении с исследованием 2020-2021 годов в целом стабильна. Вместе с тем отмечается определенное снижение доли студентов со сформировавшимся религиозно-атеистическим мировоззрением и соответствующий рост числа студентов с неустоявшейся религиозно-мировоззренческой позицией.

В среднем по курсам количество верующих составляет более пятой части и вместе с колеблющимися религиозные молодые люди составляют половину студенческих коллективов. Вместе с тем более 75 % студентов соотносят себя с конкретной религиозной конфессией, проявляя культурно-религиозную самоидентификацию.

Студенты, в том числе по своему мировоззрению относимые к религиозным группам, очень редко посещают храм, мечеть, молитвенный дом, поэтому по характеру их религиозность можно назвать внецерковной.

Существует значительная часть не определившихся в своем отношении к религии (в среднем – каждый четвертый, а по отдельным курсам – больше). Проявляется тенденция роста безразличия к религиозно-мировоззренческим вопросам. Если на первом курсе безразличия к религиозным проблемам высказывает каждый десятый студент, то на пятом курсе о своем безразличии к религиозно-мировоззренческим вопросам заявляет одна треть респондентов. Неверие и атеизм характерны в целом для менее чем десятой части студентов и особенностей по курсам обучения не показывают.

Важную роль религии, её влияния на общество и личность признает абсолютное большинство студентов. Приоритетными возможностями названы значимость религии как средства утешения в трудные минуты жизни, её роль в сохранении культурных ценностей и

народных традиций и возможности религии в удержании от дурных поступков, как средства становления высоконравственного человека.

Вместе с тем признание важности религии и ее влияния на нравственность не сопровождается реализацией этого понимания в повседневной жизни. Только одна треть считает необходимым ориентацию в повседневной жизни на религиозные нормы. В большей степени это характерно для группы верующих, в значительно меньшей – для группы не определившихся в своем мировоззрении и особенно для группы безразличных.

В вопросах отношений с представителями других наций в целом студенты настроены на позитивное решение межнациональных проблем. Вместе с тем часть отвечавших занимает позицию национально-религиозной уникальности либо противопоставления другим нациям на национально-религиозной почве, а каждый шестой студент крайне негативно относится к пребыванию мигрантов на территории нашей страны.

Более половины студентов проявляют активность в политической сфере, среди отдельных типологических групп наибольшую политическую активность проявляют верующие, наименьшую – безразличные. В отношении службы в армии выражают мнение, что необходимо отдать долг Родине, стать достойным гражданином только две трети отвечавших, одна треть имеет иное мнение, а каждый пятый считает военную службу бесполезной тратой времени. Далеко не однозначно отношение к идущей специальной военной операции. Официально заявленную точку зрения разделяют менее половины студентов, остальные проявляют непонимание современной военно-политической ситуации.

Что касается оценки позиций отдельных типологических групп, то наиболее адекватной она является у представителей группы верующих, а наиболее проблемными являются представители группы не определившихся в своем мировоззрении

и особенно группы безразличных к вопросам религии. Потому в качестве важнейшей задачи в сфере формирования мировоззрения, в воспитательной работе является преодоление безразличия к религиозно-атеистическим мировоззренческим проблемам.

В качестве мер по решению выявленных проблем можно предложить следующие.

Введение курса «История религии» или «Религиоведение» для системного информирования студентов по вопросам религии и свободомыслия и формирования устойчивого религиозно-атеистического мировоззрения.

Разъяснение всеми формами работы связи религии и политики, роли церкви как одной из опор государственности, разоблачение деятельности деструктивных религиозных групп, использования религии для подготовки экстремистов и террористов.

Проведение мероприятий по показу роли религии и церкви в становлении и укреплении нравственности, важности знания и соблюдения всеми людьми проповедуемых религией общечеловеческих нравственных норм.

Развитие сложившихся связей с религиозными организациями, проведение совместных мероприятий, организация встреч с религиозными деятелями, экскурсий в молитвенные здания разных религий.

Продолжение работы по укреплению межнациональных отношений, показ мер государства по введению миграции в цивилизованные рамки и по адаптации приезжих к существующим в нашем обществе нормативам поведения.

Продолжение разъяснения причин и истоков украинского кризиса, начала специальной военной операции, показ героизма и мужества наших воинов в защите интересов Родины, разъяснение важности и значимости военной службы как залога неприкосновенности наших рубежей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абсалямова, А.Г. Развитие межнациональных отношений студенческой молодежи в системе высшего педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Абсалямова Амина Габдулахатовна ; Башкир. гос. пед. ун-т. – Уфа, 2007. – 46 с. – Текст : непосредственный.
2. Андреева, Л.А. Религиозность студенческой молодежи. Опыт сопоставления с религиозностью россиян / Л.А. Андреева, Л.К. Андреева. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2010 – № 9. – С. 95–98.
3. Аникина, А.В. Религиозность современной студенческой молодежи : на примере Нижегородской области : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Аникина Анна Валентиновна ; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2008. – 25 с. – Текст : непосредственный.
4. Антонова, О.И. Отношение студенческой молодежи Свердловской области к религии / О.И. Антонова, К.Р. Гафиятуллина, Н.Б. Костина. – Текст : электронный // Социум и власть. – 2015. – № 35 (55). – С. 42–47. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studencheskoy-molodyozhi-sverdlovskoy-oblasti-k-religii> (дата обращения: 20.07.2025).
5. Аринин, Е.И. Особенности религиозности студентов / Е.И. Аринин, Д.И. Петросян. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2016. – № 6. – С. 71–77.
6. Барсукова, Т.И. Соотношение религиозных и политических предпочтений российского студенчества: региональный аспект. Текст : электронный / Т.И. Барсукова, М.Л. Соколовский, О.В. Паслер. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2022. – № 3. – С. 15–20. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-religioznyh-i-politicheskikh-predpochteniy-rossiyskogo-studentstva-regionalnyy-aspekt> (дата обращения: 20.07.2025).

7. Большаков, Е.А. Отношение к религии студенческой молодежи среднерусского региона : На примере Ивановской области : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Большаков Е.А. ; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.
8. Гафиятуллина, К.Р. Влияние религиозных ориентаций на повседневное поведение студенческой молодежи : социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Гафиятуллина Ксения Руслановна ; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского]. – Нижний Новгород, 2018. – 19 с. – Текст : непосредственный.
9. Дежнев, В.Н. Религиозно-атеистические мировоззренческие ориентации студентов и вопросы духовно-нравственного воспитания. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (60). – С. 82–88.
10. Левчук, Д.В. Особенности взаимоотношения политики и религии / Д.В. Левчук. – Текст : электронный // Политика, государство и право. – 2013. – № 1. – URL: <https://politika.snauka.ru/2013/01/624> (дата обращения: 20.07.2025).
11. Кобзева, Н. Религиозность студенческой молодежи в трансформируемой России / Н. Кобзева. – Москва : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.
12. Лопаткин, Р.А. Религиозность / Р. А. Лопаткин. – Текст : непосредственный // Социологическая энциклопедия. В 2 т. / гл. ред. В. Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – Т. 2 : Н-Я. – С. 336–337.
13. Маркова, Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза : дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.01 / Маркова Надежда Григорьевна ; Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Казань, 2010. – Текст : непосредственный.
14. Писманик, М.Г. Индивидуальная религиозности и ее преодоление / М.Г. Писманик. – Москва : Мысль, 1984. – 205 с. – Текст : непосредственный.
15. Романова, М.В. Связь нравственности и различной степени религиозности у молодежи / М. В. Романова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN522.pdf> (дата обращения: 20.07.2025).
16. Савицкая, Ю.П. Влияние религии на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи : автореферат дис. ... канд. социол. наук : 5.4.6. / Савицкая Юлия Петровна ; Тюмен. индустр. Ун-т. – Тюмень, 2021. – 28 с. – Текст : непосредственный.
17. Сергеев, Р.В. Семейные ценности студенческой молодежи юга России: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Сергеев Родион Валентинович ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2010. – 25 с. – Текст : непосредственный.
18. Таранюк, Ж.П. Религия и политика: трансформация институциональных форм взаимодействия : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / Таранюк Жан Петрович ; Рос. ун-т дружбы народов. – Москва, 2013. – 30 с. – Текст : непосредственный.
19. Торосян, Д.Р. Роль религиозного фактора, традиционных, духовно-нравственных ценностей в социализации российской молодежи в условиях глобализации : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.01 / Торосян Джульета Рантиковна ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2010. – 30 с. – Текст : непосредственный.
20. Угринович, Д.М. Введение в религиоведение / Д.М. Угринович. – 2-е изд., доп. – Москва : Мысль, 1985. – 270 с. – Текст : непосредственный.
21. Яблоков, И.Н. Социология религии / И.Н. Яблоков. – Москва : Мысль, 1979. – 182 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Absalyamova, A.G. (2007), *The development of interethnic relations among students in the system of higher pedagogical education*, Abstract of D. Sc. Thesis (Pedagogy), Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation. (in Russian)
2. Andreeva, L.A. and Andreeva, L.K. (2010), 'The religiosity of student youth. The experience of comparison with the religiosity of Russians', *Sociological research*, no. 9, pp. 95–98. (in Russian)
3. Anikina, A.V. (2008), *The religiosity of modern students : on the example of the Nizhny Novgorod region*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russian Federation. (in Russian)
4. Antonova, O.I., Gafiyatullina, K.R. and Kostina, N.B. (2015), 'The attitude of students of the Sverdlovsk region to religion', *Society and power* [online], no. 35 (55), pp. 42–47, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-studencheskoy-molodyozhi-sverdlovskoy-oblasti-k-religii> [Accessed 20.07.2025]. (in Russian)
5. Arinin, E.I. and Petrosyan, D.I. (2016), 'Features of students' religiosity', *Sociological research*, no. 6, pp. 71–77. (in Russian)
6. Barsukova, T.I., Sokolovsky, M.L. and Pasler, O.V. (2022), 'Correlation of religious and political preferences of Russian students: the regional aspect', *Theory and practice of social development* [online], no. 3, pp. 15–20, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-religioznyh-i-politicheskikh-predpochteniy-rossiyskogo-studentstva-regionalnyy-aspekt> [Accessed 20.07.2025]. (in Russian)
7. Bolshakov, E.A. (2006), *The attitude to religion of the student youth of the Central Russian region : On the example of the Ivanovo region*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russian Federation. (in Russian)

8. Gafiyatullina, K. R. (2018), *The influence of religious orientations on the daily behavior of student youth : a sociological analysis*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, Russian Federation. (in Russian)
9. Dezhnev, V.N. (2023), 'Religious and atheistic ideological orientations of students and issues of spiritual and moral education', *Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (60), pp. 82–88. (in Russian)
10. Levchuk, D.V. (2013), 'Features of the relationship between politics and religion', *Politics, state and law* [online], no. 1, available at: <https://politika.snauka.ru/2013/01/624> [Accessed 20.07.2025]. (in Russian)
11. Kobzeva, N. (2011), *The religiosity of student youth in transformed Russia*, Moscow: LAP LAMBERT Academic Publishing, 176 p. (in Russian)
12. Lopatkin, R.A. (2003), 'Religiosity', *Sociological Encyclopedia*. In 2 vols., Moscow: Mysl, Vol. 2: N-Ya, pp. 336–337. (in Russian)
13. Markova, N.G. (2010), *Formation of the culture of interethnic relations of students in the multicultural educational space of the university*, D. Sc. Thesis (Pedagogy), Tatar State Humanitarian Pedagogical University, Kazan, Tatarstan. (in Russian)
14. Pismanik, M.G. (1984), *Individual religiosity and its overcoming*, Moscow: Mysl, 205 p. (in Russian)
15. Romanova, M.V. (2022), 'The connection between morality and various degrees of religiosity among young people', *The world of science. Pedagogy and psychology* [online], vol. 10, no. 5, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN522.pdf> [Accessed 20.07.2025]. (in Russian)
16. Savitskaya, Y.P. (2021), *The influence of religion on the formation of value orientations of student youth*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Tyumen Industrial University, Tyumen, Russian Federation. (in Russian)
17. Sergeev, R.V. (2010), *Family values of the student youth of the South of Russia: sociological analysis*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Adygea State University, Maikop, Russian Federation. (in Russian)
18. Taranyuk, J.P. (2013), *Religion and politics: the transformation of institutional forms of interaction*, Abstract of Ph. D. Thesis (Political Sciences), Russian University of Friendship of Peoples, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
19. Torosyan, J.R. (2010), *The role of the religious factor, traditional, spiritual and moral values in the socialization of Russian youth in the context of globalization*, Abstract of Ph. D. Thesis (Sociology), Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Moscow, Russian Federation. (in Russian)
20. Ugrinovich, D.M. (1985), *Introduction to religious studies*, 2nd ed., add. Moscow: Mysl, 270 p. (in Russian)
21. Yablokov, I.N. (1979), *Sociology of Religion*, Moscow: Mysl, 182 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Н. Дежнев, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории и права, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.N. Dezhnev, Ph.D. in Philosophy, Associate Professor, Department of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia, e-mail: vkupol48@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8956-9118.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_236

**Юлия Борисовна Дроботенко,
Наталья Александровна Назарова**
г. Омск

Трансформация профессиональной деятельности педагога в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде

Статья посвящена современной проблеме изменений профессиональной деятельности педагога в условиях роста языкового и культурного разнообразия в российских образовательных учреждениях. Целью исследования является обоснование особенностей деятельности педагога при решении профессиональных задач в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде. В ходе исследования авторы анализируют и детально описывают пять ключевых групп профессиональных задач педагога: реализация образовательных программ с учетом особенностей обучающихся-инофонов, достижение целей программы через педагогическое проектирование, выстраивание взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, создание благоприятной образовательной среды и проектирование профессионального самообразования. Эмпирические данные, полученные путем опроса педагогов школ и вузов г. Омска, позволили оценить степень их готовности к решению выделенных задач и выполнению новых ролей, таких как менеджер образовательного процесса, социальный интегратор, культурный медиатор, исследователь в действии, цифровой навигатор, рефлексивный практик и др. Результатом работы является не только систематизация профессиональной деятельности педагога в инонациональной среде, но и выявление «точек роста», что указывает на необходимость разработки комплексной системы сопровождения педагога, включающей супервизию, менторинг, проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, инонациональная образовательная среда, обучающиеся-инофоны, поликультурное образование, профессиональные задачи, профессиональные роли педагога, сопровождение педагога.

**Yulia Borisovna Drobotenko,
Natalia Aleksandrovna Nazarova**
Omsk

Transformation of a teacher's professional activity in working with students in a foreign educational environment

The article is devoted to the contemporary issue of changes in the professional activity of a teacher in the context of growing linguistic and cultural diversity in Russian educational institutions. The aim of the research is to substantiate the characteristics of the teacher's activities in solving professional problems while working with students in a foreign educational environment. In the course of the study, the authors analyze and describe in detail five key groups of a teacher: implementing educational programs taking into account the characteristics of non-native students, achieving program goals through pedagogical design, building interaction with all participants in the educational process, creating a favourable educational environment and designing professional self-education. Empirical data obtained through a survey of teachers from schools and universities in Omsk allowed us to assess their readiness to solve the identified tasks and perform new roles, such as educational process manager, social integrator, cultural mediator, researcher in action, digital navigator, reflective practitioner and others. The result of this work does not only systematize the professional activities of a teacher in a foreign educational environment but also identifies areas of growth, highlighting the need to develop a comprehensive teacher support system, including supervision, mentoring and the design of individual professional development trajectories.

Keywords: professional activity of a teacher, foreign educational environment, non-native students, multicultural education, professional tasks, professional roles of a teacher, teacher support.

Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2025 год на выполнение прикладной НИР по теме «Кросс-культурный трансфер инновационных лингводидактических технологий сопровождения граждан республики Казахстан в области изучения русского языка и русской культуры в условиях инонациональной языковой среды» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России от 25.04.2025 № 073-03-2025-053/1)

Ускоренные темпы миграции и, как следствие, увеличивающееся число детей из семей мигрантов в российских школах требуют проектирования системы работы с новой категорией обучающихся. Данный контекст обуславливает изменения в непростой профессиональной деятельности педагога, делая ее еще более сложной и многоаспектной. Нестандартные педагогические ситуации и проблемы педагогического взаимодействия с детьми с миграционной историей обозначают новые профессиональные задачи и новый функционал педагога.

В Профстандарт педагога включены трудовые действия, служащие способом достижения новых задач обучения, воспитания и развития детей-мигрантов: формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; освоение и применение педагогом психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся (одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты и др.); создание позитивного психологического климата в группе и условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям [8].

Исходя из этого, современный педагог должен исследовать содержание и процесс решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся в изменяющихся условиях; быть открытым к поиску новых подходов и возможностей интеграции

образовательных технологий и методов; осуществлять сотрудничество с разными субъектами образования (коллегами, обучающимися, родителями, социальными партнерами) при организации учебной и внеучебной деятельности; проявлять стрессоустойчивость и эмоциональную стабильность в работе с разнородным контингентом учащихся в классе, учитывать их особенности, различия в культуре и менталитете, уровне успеваемости; уметь объективно оценивать собственные действия и проектировать профессиональное развитие.

Целью данной статьи является обоснование особенностей деятельности педагога при решении профессиональных задач в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде.

Проблема обоснования профессиональных задач достаточно хорошо изучена и раскрыта в педагогических исследованиях коллектива ученых РГПУ им. А.И. Герцена, который выделил группы профессиональных задач педагога в рамках компетентностного подхода (Н.Ф. Радионова, В.А. Козырев и А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова): видеть ученика в образовательном процессе; строить образовательный процесс, направленный на достижение целей школьного образования; устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; создавать и использовать образовательную среду; проектировать и осуществлять профессиональное самообразование; работать с информацией; управлять образовательным процессом и профессиональной деятельностью [3].

Основываясь на идеях коллег, предложим вариант обновления содержания профессиональных задач, типичных для работы педагога в инонациональной образовательной среде.

Первая группа задач связана со спецификой реализации образовательных программ, учитывающих особенности контингента обучающихся. Решая данные задачи, педагог готов к культурным различиям учеников, способен диагностировать их языковой уровень и учитывать имеющийся образовательный опыт и специфические потребности.

Среди обучающихся с миграционной историей можно условно выделить три группы: 1) обучающиеся, которые совсем не владеют русским языком и не ассимилированы в культуру; 2) частично ассимилированы в культуру и владеют русским языком на базовом уровне; 3) ассимилированы в культуру страны и свободно владеют русским языком. Наличие в классе учащихся из двух или даже трех перечисленных групп требует от учителя проведения диагностики для получения дополнительной информации (об их уровне успеваемости, способностях, мотивации, интересах, ожиданиях, степени автономности); адаптации методов обучения и воспитания с учетом культурных различий «иных» учеников; подбор способов их адаптации к новым социально-культурным условиям.

Вторая группа задач предполагает направленность деятельности педагога на достижение учащимися целей образовательной программы, что предполагает владение навыками педагогического дизайна для разработки адаптивных заданий, содержание которых отвечает заданным результатам, а степень их освоенности оценивается при помощи специально-разработанных или подобранных оценочных средств, которые позволяют проверить понимание предмета даже при ограниченном словарном запасе. Анализ исследований [4, 5, 7, 9, 10] показывает, что на данный момент существует две основные модели проектирования и организации учебного процесса для детей-инофонов в школе, способствующие их эффективному достижению образовательных результатов: сепаративная и интегративная. Сепаративная модель представляет обучение учащихся-инофонов отдельно от носителей русского языка, что ослабляет кросс-культурную напряженность между членами учебного коллектива, позволяя обучающимся постепенно адаптироваться к новым языковым и социокультурным условиям; обеспечивает концентрацию всех усилий и внимание педагога на одной категории учащихся, что позволяет ему проводить занятия с инофонами по специально разработанной методике русского языка как иностранного. Однако, сепаративная модель связана с высокими финансовыми затратами, особенно, если учащихся-инофонов всего несколько человек на потоке. К тому же,

интегративная модель имеет больше преимуществ, позволяя детям-инофонам участвовать в живом общении с русскоговорящими сверстниками, лучше понимать их культуру и обычаи, учиться работать в коллективе, то есть быстрее интегрироваться в коллектив класса, школы и в дальнейшем в российское общество. Проектирование и организация занятий в рамках интегративного модуля требует высокого профессионализма от педагога, его знаний характеристик и особенностей такого обучения, понимания отличий от традиционного, знакомства с лучшими существующими практиками, преимуществами и трудностями реализации этой модели.

Выстраивание эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса в ходе реализации образовательных программ с учетом их культурных различий составляет третью группу задач. Реализация данных задач требует умений педагога использовать современные технологии, стратегии, приемы обучения и коммуникации, а также мотивации и поддержки обучающихся-инофонов в образовательном процессе, включение их в разнообразные контексты взаимодействия. В рамках этой задачи педагог должен уметь выстраивать отношения с коллегами, обмениваться с ними опытом, делиться успешными наработками и т.д., а также знать особенности взаимодействия с родителями детей-инофонов, владеть стратегиями и практиками выстраивания сотрудничества с ними. Современному педагогу, работающему с детьми-инофонами, необходимо тесно взаимодействовать с психологами, логопедами, преподавателями языка как иностранного и другими узкими специалистами для создания комплексной поддержки учащихся в инонациональной для них среде.

Четвертая группа задач – это создание обучающей и воспитывающей среды (образовательной среды образовательной организации, предметной среды учебной дисциплины) для работы с детьми-инофонами, что требует умений от педагога правильно организовать учебное пространство в кабинете (информационные листы, карты настроений, выставочное пространство, стеллажи с играми и т.п.), подобрать и адаптировать необходимые учебные материалы, использовать цифровые технологии как для групповой, так и для самостоятельной работы обучающихся-инофонов. Например, создавая «уголки культур» в кабинетах можно поощрять учащихся делиться своим языком и культурой, превращая это в ресурс для обучения всего класса.

Последняя группа задач охватывает вопросы проектирования профессионального самообразования педагога, его самоисследования и само-экспертизу деятельности при реализации обучения детей с миграционной историей, что позволяют педагогу адекватно оценить успехи, затруднения, качество научно-методического

обеспечения, организацию обратной связи. В этом случае требуется продуктивное командное взаимодействие с коллегами, проектирование собственной профессиональной карьеры и траекторий самообразования, участия в супервизиях, профессиональных сообществах, программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, фокусирующихся на вопросах интеграции, инклюзии и методах работы в иноязычной среде. Межкультурная компетентность педагога будет способствовать организации «диалога культур», представленных в классе, и успешной межнациональной коммуникации. Существующие методики преподавания в поликультурных и полиязычных классах (методы TESOL, TEFL, подходы работы в классах со смешанным языковым составом) становятся условием реализации обучения и воспитания.

Изменение содержания профессиональных задач педагога в условиях инонациональной

образовательной среды привело к расширению его «ролевого репертуара», интегрирующего традиционные (учителя, воспитателя, методиста) и новые (модератор, медиатор, тьютор, исследователь, менеджер учебного процесса) роли.

Для оценки успешности решения профессиональных задач выявления областей, вызывающих затруднения у педагогов, в рамках государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Кросс-культурный трансфер инновационных лингводидактических технологий сопровождения граждан республики Казахстан в области изучения русского языка и русской культуры в условиях инонациональной языковой среды» (2025 г.) был организован научно-методический семинар для педагогов школ и вузов г. Омска, работающих с обучающимися-инофонами. В ходе семинара проводился опрос педагогов с использованием специально разработанной анкеты (Таблица 1).

Таблица 1

«Ролевой репертуар» педагога в решении профессиональных задач в инонациональной образовательной среде

Группы профессиональных задач	Вопросы анкеты	«Ролевой репертуар» педагога
1. Реализация образовательных программ с учетом особенностей обучающихся-инофонов	• Как часто Вы адаптируете учебные материалы для детей-инофонов? Какие особенности обучающихся-инофонов необходимо учитывать при разработке или адаптации учебных материалов? Какие знания и умения необходимы вам для адаптации учебных материалов? • Какие трудности возникают при дифференциации заданий для разных групп инофонов? • Опишите, как Вы проводите диагностику языкового уровня учеников	– Методист-модератор; – Тьютор; – Языковой посредник; – Навигатор в цифровой образовательной среде
2. Достижение целей образовательной программы через педагогическое проектирование	• Какую модель работы с инофонами (сепаративную/интегративную) применяете чаще и почему? • Какие трудности возникают при проектировании образовательной программы для инофонов? Какие умения требуются педагогу при проектировании программ данного рода? • Привлекаете ли к проектированию учебных материалов учителей других предметов? • Используете ли специальные оценочные средства в работе с инофонами?	– Менеджер учебного процесса; – Проектировщик, дизайнер образовательного контента; – Эксперт – Исследователь в действии (Action Researcher)
3. Взаимодействие с участниками образовательного процесса	• Как часто Вы взаимодействуете с родителями обучающихся-инофонов? • Привлекаете ли коллег и специалистов (психологи, социальные педагоги, юристы, логопеды, др.) для сопровождения и поддержки инофонов? • Приведите примеры успешных/ проблемных случаев взаимодействия с обучающимися-инофонами и их семьями.	– Культурный медиатор; – Социальный интегратор; – Фасилитатор (человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию)
4. Создание благоприятной	• Является ли ваш учебный кабинет элементом поликультурного пространства (визуальная	– Специалист по оптимизации условий

образовательной среды	поддержка, уголки культур, двуязычные материалы)? • Применяете ли вы цифровые технологии для организации самостоятельной работы инофонов? • Какие дополнительные ресурсы привлекаете для насыщения образовательной среды?	обучения (дизайнер-эргономист); – Цифровой куратор
5. Проектирование профессионального самообразования	• Проходили ли Вы курсы переподготовки по вопросам поликультурного образования и/или воспитания за последние 3 года? • Что Вам не хватает для эффективной работы с обучающимися-инофонами?	– Рефлексивный практик / коуч для самого себя (self-coach); – Акмеолог – Супервизор

Поясним обозначенный для решения каждой группы профессиональных задач «ролевой репертуар» педагога. Для решения задач реализации образовательных программ с учетом особенностей обучающихся-инофонов (**первая группа задач**) педагогу более присущи следующие роли: «*модератора-методиста*», когда педагог организует процесс совместной работы в разнородных группах, подбирая и адаптируя методические приемы для включения инофонов в учебную деятельность; «*тьютора*», сопровождающего индивидуальную образовательную траекторию обучающегося-инофона и поддерживающего его в преодолении академических и языковых трудностей; «*языкового посредника*», общающегося с учеником посредством адаптированного учебного материала, языка-посредника, невербальных средств коммуникации; «*навигатора в цифровой образовательной среде*», где обучающимся-инофонам нужна помощь в подборе образовательных ресурсов и адаптивных электронных курсов.

Необходимость иного подхода к организации и управлению учебным процессом, включающим учащихся с разнообразными запросами и образовательными потребностями, требует от педагога «менеджерских» компетенций и умения выступать в роли «*менеджера учебного процесса*». Освоение данной роли позволяет осуществлять оперативное планирование, координацию и контроль учебной деятельности разнородных учебных групп. Отбор содержания, проектирование учебных занятий и курсов внеурочной деятельности для обучающихся в иноязычной образовательной среде, развивают у педагога навыки проектирования и педагогического дизайна («*проектировщик*», «*дизайнер образовательного контента*»). Экспертная оценка и роль «эксперта» необходима для критического осмысления содержания образовательной программы применительно к ситуации обучения инофонов, оценки эффективности применяемых педагогических и методических решений и выбора способов достижения целей образования данной категорией обучающихся, а также разработки критериев оценки прогресса инофонов в учебной деятельности. Объективная сложность ситуаций

обучения инофонов приводит к тому, что педагогам необходимо изучать дополнительную литературу, узнавать разные аспекты жизни учащихся-мигрантов, которые влияют на их обучение и развитие. Постоянный поиск необходимой информации, ее анализ и обобщение, исследование собственной деятельности, которая представляет собой череду локальных экспериментов при взаимодействии с инофонами, подразумевают принятие педагогом исследовательской позиции и реализацию роли «*исследователя в действии*» (Action Researcher). Такое содержание деятельности педагога определяет «ролевой репертуар» для решения **второй группы профессиональных задач**.

Решение педагогом задач взаимодействия с разными участниками образовательного процесса (**третья группа задач**) обеспечивается принятием роли «культурного медиатора», который способен разъяснить социально-культурные нормы представителям разных культур, гибко разрешить возникающие культурные затруднения и конфликты, выступая посредником между культурами, помогая обучающимся-инофонам преодолевать не только языковой, но и ценностно-смысловой барьер [6]. Ученики с миграционной историей находятся у педагога в «зоне особого внимания», заставляют искать новые способы адаптации и социализации данной категории обучающихся, выступая в роли «социального интегратора», который интегрирует их во внеурочную деятельность, создает ситуации успеха и вовлекает семей инофонов в жизнь школьного сообщества образовательного учреждения [1, 2]. Для решения данного типа задач также присуща роль «*фасилитатора*», который создает условия для конструктивного диалога и сотрудничества между всеми участниками образовательных отношений (ученики, родители, коллеги), т.к. позитивные отношения являются основой для успешного обучения всех категорий учащихся.

Создание благоприятной образовательной среды (**четвертая группа задач**) требует от педагога освоение роли «специалиста по оптимизации условий обучения» (дизайнера-эргономиста), умело организующего образовательное пространство, насыщающего среду разнообразными стимулами и

необходимыми ресурсами с целью обеспечения его безопасности, функциональности и культурной релевантности для всех категорий обучающихся. Образовательная среда сегодня выходит за рамки физического пространства, приобретая черты открытой образовательной экосистемы, поэтому роль «*цифрового куратора*» для педагога обеспечивает управление поведением обучающихся в цифровой среде и их эффективную работу с образовательными ресурсами с учетом языковых и культурных особенностей.

Задачи самообразования в ситуации новых вызовов (обучение детей мигрантов, взаимодействие с семьями инофонов) требуют от педагога активного включения в роль «*рефлексивного практика*» и «*коуча для самого себя*» (self-coach). Систематическое изучение и анализ собственной практики для её совершенствования, самоанализ и самооценка собственного профессионального развития способствуют постановке личных и профессиональных целей, стратегическому планированию акмеологической траектории профессионального роста (роль «*акмеолога*»). Кроме этого, роль «*супервизора*» для коллег появляется у педагога с опытом работы с обучающимися с миграционной историей.

Предлагаемый «ролевой репертуар» педагога при решении профессиональных задач в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде отражает особенности профессиональной деятельности педагога и является основой для саморефлексии и оценки готовности к профессиональной и личностной трансформации.

Анализ результатов опроса 34 педагогов школ и вузов г. Омска подтвердил актуальность содержания обозначенных выше пяти групп задач, однако выявил существенную разницу в степени их практической реализации.

Наиболее успешно педагоги решают задачи взаимодействия с участниками образовательного процесса (роли «*культурного медиатора*» и «*социального интегратора*»). 36% опрошенных педагогов демонстрируют умение организовывать межкультурное общение в разнородных группах (ученики-родители-коллеги), предотвращая и разрешая конфликты. Эти педагоги способны выстраивать партнерские отношения между образовательным учреждением и семьей инофона с учетом культурных различий, а также вовлекать обучающихся в систему дополнительного образования.

Достаточно высокий уровень методических компетенций (роль «*методиста-модератора*») отмечается у 27% педагогов. Они успешно адаптируют учебные материалы и методы для инофонов, эффективно дифференцируют задания, что обусловлено опытом работы в разноуровневых группах, и оказывают индивидуальную поддержку,

помогая преодолевать трудности и развивая самостоятельность обучающихся.

С ролью «менеджера учебного процесса», требующей принятия организационных решений и одновременного управления деятельностью разнородных групп, а также с функциями эксперта, способного оценивать и анализировать промежуточные результаты и вносить своевременные коррективы в учебный процесс, справляется лишь 17% педагогов. Остальные респонденты отмечают сложности в поддержании активного вовлечения всех обучающихся.

Задачи по созданию благоприятной образовательной среды (роли «*дизайнера-эргономиста*», «*цифровой куратор*») рассматриваются как значимые - 12% педагогов. Эта группа педагогов организует физическое и цифровое пространство кабинетов таким образом, чтобы оно учитывало культурные различия, транслировало ценности взаимного уважения и создавало атмосферу дружелюбия и толерантности.

Наименее освоенными оказались роли «*исследователя в действии*» и «*рефлексивного практика*», предполагающие систематический анализ собственной деятельности, целенаправленный поиск путей профессионального роста и стремление к высоким результатам преподавания в поликультурной среде, выполняют только 8% опрошенных.

Таким образом, проведенное исследование, посвященное анализу профессиональных задач и расширению «ролевого репертуара» педагога при решении профессиональных задач в условиях работы с обучающимися в инонациональной образовательной среде, позволило установить особенности профессиональной деятельности учителя в новых реалиях. Проблема изменения профессиональной деятельности педагога не сводится к необходимости ее методического оснащения, а носит комплексный характер, требующий пересмотра профессиональной идентичности, а именно роли и места в решении сложных профессиональных задач.

Полученные эмпирические данные показали, что несмотря на успешное решение ряда профессиональных задач, определились конкретные «*точки роста*» педагогической практики, что требует создание гибкой комплексной системы их поддержки. Реализация таких стратегий сопровождения, как супервизия, менторинг, тьюторство, фасилитация, проектирование индивидуальных траекторий профессионального роста позволят преодолеть профессиональные затруднения педагогов и обеспечить развитие необходимых компетенций для решения актуальных задач профессии; будут способствовать достижению высоких образовательных результатов обучающихся в условиях новой для них реальности (инонациональной образовательной среды).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования : коллект. монография / под ред. Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. – Москва : Этносфера, 2022. – 169 с. – URL: <https://ppms.edu-penza.ru/elektronnaya-biblioteka/Kollektivnaya%20монография%20Адаптация%20и%20интеграция%20детей%20из%20семей%20мигрантов%20в%20российской%20системе%20образования.pdf> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Барышева, Ю. С. Социокультурная адаптация детей мигрантов в России: интеграционные культурные мероприятия / Ю. С. Барышева, Е. В. Волжанцева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – Вып. 1 (843). – С. 207–219.
3. Дроботенко, Ю. Б. Компетентность педагога для реализации гибридного обучения: характеристика и содержание / Ю. Б. Дроботенко. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2022: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 23 авг. 2022 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: Среда 2022. – С. 169–172.
4. Дроботенко, Ю. Б. Опыт работы с обучающимися-инофонами за рубежом: хорошие практики и проблемы / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова. – Текст : непосредственный // Казанская наука. – 2025. – № 5. – С. 127–129.
5. Ильина, О. А. Модели обучения детей-инофонов русскому языку в российских школах / О. А. Ильина. – Текст : непосредственный // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2015. – № 1. – С. 110–114.
6. Кириченко Д. С. Феномен культурной медиации в современном обществе / Д. С. Кириченко. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/296376/1/230-234.pdf> (дата обращения: 20.11.2025). – Текст : электронный.
7. Омельченко, Е. А. Дети мигрантов в школах Европы и США: из практики реализации адаптационных программ / Е. А. Омельченко. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2018. – № 6. – С. 31–36.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : сайт. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 21.11.2025).
9. Шестаков, И. Е. Адаптация и обучение детей-инофонов в системе общего образования Российской Федерации / И. Е. Шестаков. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21 № 3. – С. 75–90. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-obuchenie-detey-inofonov-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii/viewer> (дата обращения: 15.11.2025).
10. Tran, L. T. Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in higher education / L. T. Tran. – Text : direct // Educational Review. – 2011. – no. 63(1), pp. 79–94.

REFERENCES

1. Omelchenko, E. A. and Shevcova, A. A. (eds.) (2022), *Adaptation and integration of children from migrant families in the Russian education system: a collective monograph* [pdf], Moscow: Ethnosphere, 169 p., available at: <https://ppms.edu-penza.ru/elektronnaya-biblioteka/Kollektivnaya%20monografiya%20Adaptatsiya%20i%20integratsiya%20detey%20iz%20semej%20migrantov%20v%20rossijskoj%20sisteme%20obrazovaniya.pdf> [Accessed 10.11.2025]. (in Russian)
2. Barysheva, Yu. S. and Volzhanceva, E. V. (2021), ‘Socio-cultural adaptation of migrant children in Russia: integration cultural events’, *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities*, Vol. 1 (843), pp. 207–219. (in Russian)
3. Drobotenko, Yu. B. (2022), ‘Teacher competence for the implementation of hybrid learning: characteristics and content’, *Educational development trends: teacher, educational organization, society – 2022: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International participation* (Cheboksary, Aug 23, 2022), Cheboksary: Sreda, pp. 169–172. (in Russian)
4. Drobotenko, Yu. B. and Nazarova, N. A. (2025), ‘Experience working with foreign students abroad: good practices and challenges’, *Kazanskaya nauka*, no. 5, pp. 127–129. (in Russian)
5. Ilina, O. A. (2015), ‘Models of teaching Russian to non-native children in Russian schools’, *Bulletin of the MSU Central Educational Institute. Philology. Cultural studies. Pedagogy. Methodology*, no. 1, pp. 110–114. (in Russian)
6. Kirichenko, D. S. *The phenomenon of cultural mediation in modern society*, available at: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/296376/1/230-234.pdf> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
7. Omelchenko, E. A. (2018), ‘Migrant children in schools in Europe and the USA: from the practice of implementing adaptation programs’, *Human capital*, no. 6, pp. 31–36. (in Russian)
8. ‘Professional standard. Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education)’, *ConsultantPlus* [online], available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ [Accessed 21.11.2025]. (in Russian)
9. Shestakov, I. E. (2023), ‘Adaptation and education of non-native children in the general education system of the Russian Federation’, *Bulletin of the Moscow University. Episode 20. Pedagogical education* [online], no. 3, pp. 75–90, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-i-obuchenie-detey-inofonov-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-rossiyskoy-federatsii/viewer> [Accessed 15.11.2025]. (in Russian)
10. Tran, L. T. (2011), ‘Committed, face-value, hybrid or mutual adaptation? The experiences of international students in higher education’, *Educational Review*, no. 63(1), pp. 79–94.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Ю.Б. Дроботенко, профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, email: drobotenko@omgpu.ru, ORCID: 0000-0002-5973-3335.

Н.А. Назарова, доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, Россия, email: geybel@omgpu.ru, ORCID: 0000-0002-6899-0835.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Yu.B. Drobotenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department Chair, Department of Pedagogy, OmSPU, Omsk, Russia, email: drobotenko@omgpu.ru, ORCID: 0000-0002-5973-3335.

N.A. Nazarova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair, Department of Foreign Languages, OmSPU, Omsk, Russia, email: geybel@omgpu.ru, ORCID: 0000-0002-6899-0835.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_243

Елена Геннадьевна Ефимчук
г. Омск

Реализация профессионально-творческих практик в виде организации и проведения научных событий в рамках проекта популяризации науки

В статье рассмотрена актуальная на сегодняшний день тема организации студенческого центра по проведению научных событий в рамках профессионально-творческих практик и их воспитательный потенциал в развитии уникальности специалиста. Цель работы – обосновать значимость организации публичных научных событий в рамках профессионально-творческих практик в воспитании будущего инженера. К используемым методам относятся анализ научной литературы, обобщение, систематизация, классификация, диагностика, статистический анализ. Научная новизна исследования заключается в разработке форм, этапов организации научного публичного события как одного из видов работ, реализуемых в рамках профессионально-творческих практик в техническом вузе. Определены шаги по работе студенческого центра и организации его деятельности, проведено входное тестирование и диагностика уровня развитости компетенций студентов, составлен план мероприятий центра и приведен пример реализации семинара. Подведены итоги, даны рекомендации студентам для их рефлексии и дальнейшей корректировки подобной работы, а также представлены планируемые результаты студенческого центра в виде количественных и качественных показателей. Полученные результаты могут быть использованы при разработке практической части профессионально-творческого воспитания и технологии реализации профессионально-творческих практик в техническом вузе.

Ключевые слова: профессионально-творческие практики, студенческий центр, научные события, уникальность, студент, технический вуз.

Elena Gennadievna Efimchuk
Omsk

Professional and creative practices implementation in the form scientific events organization and holding within the framework of the science popularization project

The article discusses the current topic of organizing a student center for scientific events within the framework of professional and creative practices, their educational potential in developing the uniqueness of a specialist. The purpose of the work is to substantiate the importance of organizing public scientific events within the framework of professional and creative practices in the education of a future engineer. The methods used include the analysis of scientific literature, generalization, systematization, classification, diagnosis, statistical analysis. The scientific novelty of the research lies in the development of the forms and stages of organizing a scientific public event as one of the types of work carried out within the framework of professional and creative practices at a technical university. The steps for the work of the student center and the organization of its activities are defined, entrance testing and diagnostics of the level of development of students' competencies are carried out, an action plan of the center is drawn up and an example of the implementation of the seminar is given. The results are summarized, recommendations are given to students for their reflection and further adjustment of such work, and the planned results of the student center are presented in the form of quantitative and qualitative indicators. The results obtained can be used in the development of the practical part of professional and creative education and technology for the implementation of professional and creative practices in a technical university.

Keywords: professional and creative practices, student center, scientific events, uniqueness, student, technical university.

Организация и проведение публичных научных событий в настоящее время чрезвычайно востребовано, так как наблюдаются:

– снижение интереса студентов к научной и педагогической работе при запросе общества на инновации в различных научных областях и качественном трансфере научных знаний [10];

– недоступность инноваций для осознания обывателями /пользователями при необходимости деятельности просвещения населения и повышения его научной грамотности [4];

– доступность информации при неумении людей эффективно анализировать и осваивать информацию, определять ее истинность,

полезность и применимость, снижение интереса к познавательной деятельности вследствие ложного убеждения в возможности немедленного получения необходимой информации и отсутствия мотивации к научному поиску [3];

- желание быть осведомленным в вопросах научного поиска и инноваций при отсутствии доступных для понимания обывателя [11];

- огромные массивы информации при неумении отсеивать ложные и лишние для решения задач сведения при желании получать концентрированно необходимую достоверную информацию [5];

Изложенные выше противоречия профессионально-творческие практики, одним из видов работ которых является организация и проведение научных событий в рамках студенческого центра, решают следующим образом:

- занимательная форма предоставления научной информации формирует у слушателей и гостей мероприятия устойчивый интерес к науке и желание продолжить познавательную деятельность [15];

- прояснение смысла и механизма работы научных фактов и изобретений повышает научную грамотность населения [1];

- обучение гостей мероприятий эффективным способам мыслительных действий обеспечивает возможность дальнейшего повышения читательской компетентности обывателей, развитию у них умений определять качества получаемой информации, переводить ее в структуры собственного знания и рационально использовать для решения возникающих задач [2];

- тематика и научно-популярный характер мероприятий направлены на повышение осведомленности населения в вопросах научного поиска [14];

- эмпирически усвоенные гостями мероприятий механизмы научного поиска позволяют отсеивать лженаучные и околону научные факты, часто представляющие угрозу личной безопасности человека [9].

Еще одной немаловажной задачей студенческого центра в рамках профессионально-творческих практик является формирование у студентов способности к научному творчеству, навыков мотивированной научной коммуникации и научного поиска, введение их в мир науки и вооружение приемами публичного трансфера научных знаний [3], что решает проблему воспитания будущих научных и инженерных кадров и развития уникальности специалиста согласно запросам общества и работодателей [6].

Целями работы студенческого центра являются:

- 1) развитие навыков научной коммуникации и публичной риторики у студентов;

- 2) создание устойчивой мотивации и интереса студентов к научной и педагогической работе;

- 3) повышение научной грамотности населения;

- 4) создание условий для интеллектуального и творческого развития молодежи;

- 5) привлечение в вуз абитуриентов, мотивированных на научный поиск;

- 6) повышение престижа и социальной привлекательности вуза и науки в целом.

Таким образом, работа студенческого центра **снимает следующие проблемы:**

- несвоевременное получение студентами необходимой информации о проводимых научных мероприятиях и возможности участия в них в качестве организатора, ведущего, оператора и т.д.;

- отсутствие у студентов мотивации для занятия студенческой наукой;

- отсутствие у студента референта в научной сфере в университете;

- отсутствие у студентов условий для реализации в своей научной сфере;

- недостаток у студентов практических и творческих навыков для участия в научных мероприятиях.

Среди **причин**, по которым студенты не занимаются научной деятельностью, были выявлены следующие факторы: дефицит времени (75%); отсутствие желания (43%); другие интересы (34%), неуверенность в своих силах (67%), отсутствие информации о проводимых научных мероприятиях (70%). Результаты опроса свидетельствуют об удовлетворительном уровне интереса студентов к научной деятельности в университете (76%). В то же время число студентов, уже занимающихся наукой, ниже, чем число заинтересованных в ней, поэтому необходимо на постоянной основе проводить научно-популярные мероприятия, способные приобщить студентов к научно-исследовательской работе [8].

Решению этих проблем посвящены такие **подготовительные мероприятия**, как

- проведение мастер-класса по планированию и организации деятельности студента для повышения его личной продуктивности;

- мотивационные беседы в рамках кураторских часов «Как стать ученым», «Почему люди увлечены научным поиском», «Наука как реализация личностных смыслов индивида», «Успех – результат труда увлеченного человека» и др.;

- рекламная кампания по осведомлению студентов о создании центра, плане и условиях его работы, приглашение на входное тестирование для определения будущей роли членов центра.

Таким образом, работа по созданию центра и организации его деятельности предполагает **следующие шаги:**

- предоставление информации в соответствующее подразделение вуза для включения центра в план научно-исследовательской и методической работы;

- создание организационного комитета центра, включающего координатора, консультанта по вопросам научной коммуникации и риторики, кураторов студенческих рабочих групп, научные руководители студентов;

- согласование сметы расходов центра с экономистами финансово-экономического отдела вуза;

- подготовка приказа о создании и финансировании центра, согласование приказа с ответственными лицами;

- создание условий успешной реализации проекта: заключение официального трудового соглашения с членами комитета, планирование времени и места работы, обеспечение необходимыми техническими средствами обучения;

- формирование программы работы центра, предусматривающей разноформатные научные события и бонусы студентам-организаторам и участникам;

- составление, изготовление и распространение среди студентов плакатов-мотиваторов и буклета о создании центра, его целях, задачах и планируемых мероприятиях, а также о результатах участия студентов в его работе (планируемые сформированные компетенции студентов, публикации научных статей студентов, материальные вознаграждения успешных проектов студентов);

- размещение на сайте вуза сведений о создании центра, в том числе о возможности присоединения к его работе заинтересованных студентов;

- входное тестирование и диагностика уровня развитости компетенций студентов, желающих стать членами центра, предварительное распределение видов работ центра согласно результатам анализа диагностических материалов;

- проведение вводного курса занятий по основам научной коммуникации и риторики, механизмах трансфера научных знаний;

- разработка плана мероприятий и распределение ролей участников центра в их подготовке и реализации; определение целевых аудиторий;

- подготовка научных событий в очном, он-лайн и офф-лайн форматах (тексты, макеты, аудио- и видеоматериалы, собранные с учетом особенности целевых аудиторий);

- написание и апробация сценариев мероприятий, отбор наиболее значимого материала, репетиции;

- согласование мест и времени проведения мероприятий;

- подготовка приглашений и раздаточного материала для гостей мероприятия, призов для награждения гостей-участников конкурсов и викторин;

- проведение мероприятия, фиксация его этапов, подготовка отчета о результатах проведения события и новости для сайта вуза.

Проясним некоторые из вышеперечисленных этапов.

Входное тестирование и диагностика уровня развитости компетенций студентов включает 4 блока вопросов:

- мотивационный;
- тематический;
- коммуникационный;
- креативный.

Мотивационный блок вопросов строится по методике С.А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе», с помощью которой выявляется степень готовности студента к планируемой деятельности. Цель данной методики заключается в определении ценностного предпочтения мотивов успеха студентов в вузе, образующего структуру мотивации достижения успеха в обучении. Критериями оценки результата являются экстерниоризация успеха (успех – материальный уровень; успех-удача; успех-признание; успех-власть) и интериоризация успеха (успех как результат, личный успех; успех – психическое состояние; успех-преодоление; успех-призвание). Было опрошено 117 студентов 1 и 2 курсов, 60 % из которых имеет экстерниоризированный уровень успеха (внешняя мотивация) и 40% - интериоризированный (внутренняя мотивация). Ориентируясь на полученные результаты, можно сказать, приоритет внешних мотивов к учебной и научной деятельности над внутренними мотивами, предполагает, что студент включен в деятельность не ради нее самой, а для других целей, в отношении которых она является средством их достижения [12].

С целью определения сферы научных интересов студентов была выбрана методика Е.А. Климова, выявляющая предпочтения человеком различных по характеру видов деятельности, связанной с природой, техникой, человеком, знаковым образом, художественным образом. Результаты ответов студентов были выражены следующим образом: студенты, проявляющие интерес к сфере природы – 3%; к сфере техники – 48%; к сфере человека - 10%; к сфере знакового образа – 32%; к сфере художественного образа – 7%. В связи с этим, можно сделать вывод, что круг интересов студентов фокусируется в области техники и знаковых образов. Это справедливо, поскольку большинство направлений подготовки вуза связаны с эксплуатацией, сервисом техники и строительством дорог, мостов, тоннелей, зданий [13].

В измерении уровня владения навыками коммуникации применялась методика «Диагностики особенностей общения» (В.Н. Недашковский) [7]. Уровень владения коммуникативными навыками определялась по следующим критериям: умение понимать собеседника (37% студентов - низкий уровень, 63% - высокий уровень); умение воспринимать и понимать себя (рефлексировать) (46% -низкий

уровень, 54% - высокий уровень); умение строить межличностные границы (28% - низкий уровень, 72% - высокий уровень); особенности посланий в общении (78% - низкий уровень, 22% - высокий уровень) Таким образом можно сделать вывод, что большая часть студентов находится на высоком уровне понимания и рефлексии, однако есть недостатки в ясности, однозначности выражения своего мнения и открытости собеседнику.

Для определения уровня креативности студентов нами был выбран опросник Джерома Брунера, который выявляет уровень креативности и тип мышления человека. Результаты показали, что у 22% студентов преобладает предметное мышление (практический склад ума), у 37% - символическое мышление (математический склад ума), у 9% - знаковое мышление (гуманитарный склад ума), у 12 % - образное мышление (художественный склад ума), высокий уровень креативности (творческий склад ума) – у 20 % студентов [16]. Закономерно, что более половины опрошенных студентов технического вуза имеет высокий уровень символического и предметного мышления, однако нелогично, что у 80% будущих специалистов наблюдаются низкие показатели креативности, поскольку современный инженер должен уметь творчески мыслить, действовать в ситуации неопределенности, решать сложные производственные проблемы, находить оригинальные способы для решения профессиональных задач. Обобщив результаты тестов, можно подтвердить важность организации студенческого центра, в котором в рамках профессионально-творческих практик будут проводиться научные публичные события, поскольку научное творчество способствует развитию мотивационной сферы, коммуникативных и креативных навыков.

В связи с этим Вводный курс занятий по основам научной коммуникации, риторики, механизмах трансфера научных знаний служит не только для формирования компетенций студентов в названных областях знаний, но и для повышения интереса студентов к науке, а также для приобретения ими необходимой в работе центра уверенности в своих силах. Рассматриваются, в частности, темы «Слагаемые уверенности», «Компетенции адаптации и адаптивности», «Развитие личностных качеств продуктивного профессионала» и др.

План мероприятий центра включает следующие типы научно-популярных событий:

- выставка научно-технического характера исторического / инновационного планов в разных областях науки,
- он-лайн / офф-лайн экскурсия по вузу / предприятию,
- научно-популярная конференция для школьников и их родителей,
- конкурсы презентаций /комиксов среди школьников/ студентов,

- конкурс видеорепортажей (для студентов),
- конкурс агиток и буклетов (почему я выбираю наш вуз, например) для школьников,
- лекции разных форматов по вопросам специальности студентов (лекция-визуализация, лекция-демонстрация, монолог с элементами проблемной лекции, лекция с включениями мастер-класса, лекция- конкурс двух ораторов (аудитория оценивает два выступления на одну и ту же тему по предложенным заранее критериям – качество иллюстративного материала, понятность, полезность, харизма лектора, ответы лектора на вопросы, стиль общения с аудиторией – и выбирает победителя).

В рамках каждого из перечисленных событий студенты выступают в разных ролях (в зависимости от склонности, интереса и уровня подготовки) – режиссеры, сценаристы, оформители, популяризаторы, операторы, ведущие, организаторы, члены инициативных групп по анализу работы внесению нестандартных предложений на каждом этапе подготовки публичного события.

Целевой аудиторией выбираем самую сложную – неоднородную, рассчитывая увидеть в качестве гостей самые разные слои населения по возрасту и сфере интересов.

Предполагаются следующие **форматы** создания и проведения научно-популярных публичных событий:

- лекция-рейтинг, например, *«Топ-7 способов сохранения личной безопасности в сети», «5 причин, по которым мошенникам удается нас обмануть (о когнитивных искажениях и построенных на их основе манипуляциях)», «7 особенностей счастливого человека (о способах повышения стрессоустойчивости)»; «8 приемов повышения самооценки», «10 правил эффективной жизни»* и др. Здесь студенты получают советы иметь в запасе еще 1-2 пункта рейтинга, подбирать пункты таким образом, чтобы 2-3 из них относились к широко известным, 4-6 были направлены на расширение кругозора аудитории, 2-3 характеризовались непредсказуемостью информации или удивляли публику (современные научные достижения);

- лекция-предостережение, например, *«10 фраз, которые бесят ученых (коммуникативные и логические оплошности в беседах о науке)», «15 фактов, которые нам вредят (о лженаучных теориях)», «Обычные предметы в науке (научные мифы и легенды, например, яблоко Ньютона)»;*

- лекция-просвещение – выступление строится по плану «открытие – кто сделал – как повлияло на современную жизнь»;

- лекция-стилизация – рассказ о научном событии / открытии в стиле полицейского протокола, медицинского заключения, инструкции к медицинскому препарату, рекламного поста, например, *«Волшебное средство для личной*

продуктивности», «Протокол открытия облачных технологий» и др.;

– лекция «Наивные вопросы». Вопросы формулируются таким образом, чтобы ответа на них не было в справочнике, сами вопросы поясняются, уточняются, а затем предлагаются ответы на них. Например, «Как работает wi-fi?» заменяем на «Как информация перемещается по воздуху?»;

– доклад-заявка на фильм-катастрофу строится по следующему алгоритму: угроза (люди перестают общаться контактно, люди теряют смысл жизни) – сюжет (признаки катастрофы, ее причины, главный положительный герой, другие герои из команды спасателей, возможен отрицательный герой, обоснование средств и способов спасения мира, результат). Основные требования здесь – оригинальность и реалистичность, захватывающее название фильма, сопутствующие материалы – слоган, дизайн афиши, раскадровка, трейлер;

– тематическое дистантное интервью / виртуальная дискуссия создаются на основе научных источников по теме, ее раскрытие происходит в виде вопросов к ученому, ответы на вопросы – выдержки из трудов. В случае дискуссии одну тему рассматривают двое и более ученых с разными точками зрения. Сопровождается интервью слайдами, видеофрагментами о личности ученых, фоторепортажем, заключение содержит выводы о том, что слушатели нового узнали на мероприятии, зачем им эта информация, в каких случаях ее можно использовать и как;

– репортаж предполагает создание эффекта присутствия, содержательно включает место (лаборатория, предприятие, вуз) / время (история / современность) / процесс научного открытия (описание этапов и предпосылок) / исследователей (представление личности ученых). Основные требования к репортажу: ритмичность, эмоциональность, множество деталей;

– домашний эксперимент можно организовать следующим образом: ищем готовые исследования, допустим, в области психологии (адаптируем их описание для публики), описание опыта проверки гипотезы и повторяем эксперимент, поэтапно поясняя и фиксируя ход эксперимента. Описываем результаты и объясняем их с точки зрения науки;

– квест предполагает подготовку маршрута, например, по корпусам вуза, по точкам, каждая следующая из которых становится доступной либо после выполнения задания, либо после обнаружения подсказки (при этом возможность пользования интернетом исключается, а подсказки располагаются на имеющихся стендах, объявлениях, указателях, тематических плакатах. Прохождение квеста занимает от часа до двух. В условия проведения также входят примерно одинаковое расстояние между точками, одновременное получение карты маршрута командами. Критериями оценки работы команд

будет как время, затраченное на маршрут, так и количество правильно выполненных заданий;

– праздник каждый день - новостная заметка, где сообщается об открытии, сделанном в этот день, о том, как оно изменило жизнь человечества и фантазии о том, как следует этот день отметить (возможно, предложить целый сценарий);

– включенные репортажи, например, серия «Опасные эксперименты». Здесь автор репортажа принимает участие в эксперименте, описывая свои эмоции и ощущения. Можно предложить такие эксперименты, как проверка бдительности граждан при использовании телефонов, провоцирующая атака мошенников и др.;

– супергерои науки - комикс, строящийся по плану: поиск истории открытия, создание сюжета, сценария, картинки (3-30), добавление реплик и подписей;

– фейколом строится по плану: сказано - источник - почему это кажется правдой - проверяем - вывод. Здесь важно избегать эмоций и демонстрировать четкость аргументации;

– квиз-тест составляется по типу ЕГЭ, но темы выбираются самые легкомысленные, шуточные. За основу берется школьная программа, составляются 7-10 вопросов с 3-6 вариантами ответов и развернутое объяснение, почему именно этот ответ правильный. В качестве материала для квиза используются мультики, фрагменты кинофильмов, анекдоты, шутки, истории из жизни.

Сама подготовка публичного научно-популярного события включает этапы подготовки, коррекции и апробации сценария, создание мотивационно-рекламных и раздаточных материалов. Апробация содержания сценария и качества мотивационно-рекламных и раздаточных материалов осуществляется в рамках научно-методического семинара совместно с соответствующей кафедрой вуза, на котором студенты представляют свои выступления преподавателям и получают оценку работ и рекомендации по их усовершенствованию. Приведем пример такого семинара.

Тема. Организация публичных мероприятий в рамках профессионально-творческих практик: научно-популярные лекции студентов по вопросам прикладной информатики и безопасности информации для школьников и их родителей.

Цели научно-популярной лекции:

– реализовать современное требование общества по популяризации науки среди широкого круга граждан;

– привлечь будущих абитуриентов в вуз путем воздействия как на самих школьников, так и на их родителей;

– в рамках мероприятия реализовать воспитательный компонент в виде формирования у слушателей интереса, желания продолжить обучение, гражданской позиции, стремления самореализации в науке, принесения пользы в жизнь общества.

Цель семинара: проанализировать работу студентов по подготовке публичной научно-популярной лекции, внести коррективы и предложения по усовершенствованию организационных и содержательных моментов мероприятия.

Задачи:

- прослушать выступления студентов, определить полезность, доступность, актуальность выбранных тем;
- обсудить предложенную студентами работу по подготовке мероприятия – мотивационные материалы, места их размещения, место и время проведения лекции;
- предложить способы оптимизации работы в содержательном и организационном планах;
- при необходимости усилить мотивационный компонент работы;
- мотивировать студентов на деятельность популяризации науки, развитие навыков научной коммуникации и привлечения будущих абитуриентов;
- сформировать у слушателей гражданскую позицию в вопросах использования информационных технологий, убеждение в необходимости формирования комплекса умений и навыков человека цифровой эпохи.

Подготовка к семинару:

- рассмотрение вопросов эффективности публичной коммуникации (грамотность, учет психологических особенностей аудитории, точность, понятность текста, ясность, краткость, офрээпичность, артикулярность речи);

- организация работы студентов по поиску и адаптированию научной информации специальности для научно-популярной лекции;

- определение путей мотивирования слушателей на участие в мероприятии – мотивационные материалы;

- написание сценария мероприятия и подготовка его к апробации на семинаре.

В ходе подготовки выступления студенты ориентируются на неоднородную аудиторию, то есть на граждан разного возраста, сфер интересов, круга общения, имеющих, в большинстве своем, довольно смутные представления об обсуждаемой теме. Основной задачей при адаптации научного материала становится представление его в доступной форме с использованием метафор, аллегорий, сравнений и других средств выразительности, применение которых обеспечит удержание интереса аудитории.

Для подготовки лекции на основе анализа литературы преподаватель и студенты совместно создают алгоритм работы (Таблица 1):

Таблица 1

Алгоритм подготовки лекции

Этап	Суть работы	Ключевые моменты подготовки	Прием привлечения внимания	Действия лектора
1	Выбор и формулировка темы	Предельная конкретизация полезности и применимости информации	Метафоры, сравнения, прогнозы, аллегории	Подбор вариантов формулировки и выбор оптимального
2	Обоснование актуальности темы	Аргументация по схеме «проблема – решение», усиление по схеме «нерешенная проблема – последствия»	Апелляция к жизни обывателя, пример из жизни (известного человека или большой массы людей)	Демонстрация увлеченности темой, разумная эмоциональность, и принадлежности к сообществу слушателей, поиск общих черт
3	Введение	Подготовка к восприятию темы, главная мысль выступления (эффект края): цель лекции – создание условий для самореализации и/или самоопределения слушателей, раскрытие их творческого потенциала, стремления к дальнейшему (само)образованию с последующей	Притча, анекдот, парадокс, шутка, каверзный вопрос, история из жизни.	Приветствие, выразительность речи

		актуализацией приобретенных знаний и умений в учебе/работе/быту.		
4	Раскрытие темы	Построение плана, продумывание вопросов к аудитории, ссылка на авторитетные источники. Опора на жизненный опыт аудитории	Иллюстративный материал для каждого пункта плана (картинки, аудио- и видеосфрагменты, примеры)	Создание презентации, организация диалога с аудиторией
5	Система рекомендаций слушателям	Создание алгоритма, рекомендации источников для самостоятельного чтения с увлекательными аннотациями	Краткость и ясность представления, обоснование каждого шага алгоритма (действие – результат)	Демонстрация доброжелательности, желания помочь, облегчить жизнь слушателей
6	Практическое задание / квест / викторина	Немедленная актуализация полученных знаний. Подготовка задания, раздаточного материала, необходимого оборудования / объектов	Приемы геймификации, продуманные призывы, поощрения к действию	Озвучивание мысли о том, что практические действия всегда способствуют лучшему пониманию темы и формированию полезных навыков, расширяют кругозор
7	Заключение	Обобщение изложенного, подчеркивание главной мысли (эффект края), освещение перспектив развития науки в данном направлении	Совет продолжить самостоятельное изучение темы, получить образование по специальности	Репрезентация гражданской позиции слушателей и актуализация их стремлений – вопросы к аудитории (как относиться к проблеме, как и где использовать полученную информацию).

Особое внимание студентов обращается на то, что тема их выступления должна быть сформулирована таким образом, чтобы вызвать у гостей лекции желание извлечь для себя полезную и применимую информацию, а также содержать в себе указание на то, что, не имея данной информации, человек недостаточно эффективен или находится в опасности. Рассматриваются и анализируются разные варианты формулировок тем и обоснования их актуальности, при этом требования краткости, доступности и выразительности соблюдаются, например, тема о кибератаках и способах их предотвращения звучит метафорически как «Победи цифровых драконов!». Императив в названии темы служит дополнительной мотивацией для посещения лекции.

Начало выступления, по канонам ораторского искусства, начинается с интересного факта, истории из жизни, анекдота или шутки, например: «Однажды я оставил свою банковскую карту на столе в кафетерии...». Мы помним, что начало

выступления должно быть захватывающим, подчеркивая при этом обыденность ситуации, возможность ее в жизни любого человека. Далее поясняется актуальность темы по формуле «проблема – ее решение», усиливается по формуле «нерешенная проблема – последствия».

Текст выступления, представляющий собой предельно ясное обывателю изложение научных фактов (стиль – описание с элементами рассуждения, использование стилистических средств языка; максимально простая лексика, общенаучная лексика, прояснение терминов, использование вводных слов и конструкций, подчеркивающих логику изложения; прямой порядок слов в предложениях, отсутствие громоздких конструкций; правильное интонирование и расстановка логических акцентов; оптимальные темп и громкость речи, орфоэпичность, артикулярность речи), обязательно содержит практические советы, изложенные алгоритмично и предельно ясной форме, что позволяет соблюсти требование подбора полезной

и применимой информации. Заканчивая выступление, лектор говорит о перспективах развития науки в обсуждаемом вопросе и дает рекомендации гостям лекции о том, как, где и зачем можно пополнить свои знания по теме. Желательно в лекции подчеркнуть гражданскую позицию слушателей, касающуюся данного вопроса, например, в теме о киберугрозах гражданская позиция формулируется таким образом, чтобы подчеркнуть стремление индивида способствовать минимизации рисков в сети Интернет, сознательно избежать роли жертвы, то есть не способствовать мошенническим и вредительским действиям, считая их безнравственными и недопустимыми.

Репетиция выступления предваряется изучением приемов привлечения и удержания внимания чередование воздействия на разные каналы восприятия аудитории (аудио-, визуальная информация, раздаточные материалы, если возможно, модели, неожиданные примеры, осознанные паузы, обратная связь, аргументы к публике) и приемов демонстрации увлеченности лектора темой выступления, например, восклицания, изменения тона, громкости речи, эмоциональность речи, а также приемов

формирования оценки / убеждения (привлечение эпитетов, в том числе оценочной лексики, характеристики, ссылки на авторитетные источники).

В рамках репетиции производится отработка конструктивных реакций на неудобные /глупые / агрессивные /нетактичные вопросы слушателей, насмешки, неуместные шутки, издевательства или демонстративное покидание мероприятия. Основные моменты в таких случаях касаются контроля эмоций для сохранения логики и здравого смысла, логические обоснования, аргументы в пользу своей точки зрения, остроумие, чувство юмора, рассмотрение ситуации с иного ракурса, не предполагающего обиды, гнева, раздражения и иных негативных эмоций. Частично используется эффект доктора Фокса (приемы харизматичного лектора).

Студенты представляют комплекс мотивационных материалов / действий, выступление, ответы на вопросы аудитории по перспективам развития науки в освещенных в лекции вопросах. Преподавателям кафедры предлагается заполнить бланк оценивания работ студентов (Таблица 2).

Таблица 2

Бланк оценивания работ студентов

Что оценивается	Балл (0 – 5)	Замечание, рекомендация
1 блок – мотивация		
Формулировка актуальности темы		
Мотивационные материалы		
Иллюстративный и раздаточный материал		
2 блок – содержание		
Актуальность		
Наличие и качество приема захвата внимания аудитории		
Логичность		
Краткость (оптимальная степень полноты информации)		
Понятность		
Полезность		
Применимость		
3 блок – коммуникация		
Дикция, темп и громкость речи		
Интонирование, расстановка логических акцентов		
Выразительность		
Наличие эффекта заражения эмоциями		
Ответы на вопросы аудитории		
Харизма лектора		
Учет особенностей аудитории		
Приемы привлечения и удержания внимания		
Апелляция к гражданской позиции слушателей		

Семинар был организован кафедрой «Иностранные языки» СибАДИ, участниками семинара были студенты СибАДИ института «Информационные системы, экономика и управление», студенты Научно-исследовательского университета «Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства» (НИУ "ТИИИМСХ", Узбекистан), студенты Карагандинского технического университета им. А. Сагинова (Казахстан), студенты Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины (Белорусь).

Студентам была предложена следующая тематика лекций: «Как защитить себя от невидимого врага», «Как победить цифрового дракона», «Искусственный интеллект в повседневной жизни: как работают чат-боты, голосовые помощники и рекомендательные системы», «Роботы и автоматизация – какие профессии заменят машины?», «Что такое 3D-моделирование и зачем оно нужно?», «Как и зачем использовать облачные технологии в учебе и работе», «Основы кибербезопасности: как защитить свои данные в Интернет», «Как Wi-fi «летает» по воздуху?», «Будущее искусственного интеллекта: возможности и вызовы».

Подведем итоги семинара. Анализ бланков оценивания показал, что по первым и вторым блокам студенты набрали максимальное количество баллов, поскольку проводился вводный курс лекций и подготовка к семинару, где студенты получили соответствующие знания о научном выступлении, более того, была проведена совместная работа преподавателя и студента по подготовке научного доклада по определенному алгоритму, что сыграло роль в продуктивности выступления. Однако 3й блок был оценен низкими баллами, так как его критерии касались индивидуальных возможностей личности студента, таких как громкость, темп речи, харизма, выразительность и т.д., многие не справились в некоторых моментах.

В связи с этим, студентам были даны следующие **рекомендации**:

- обратить внимание на громкость, дикцию, темп речи, особенно тем, кто по природе своей тихо, быстро и невнятно говорит;
- избегать монотонности речи, представлять доклад выразительно и харизматично;
- заранее расставить в речи логические акценты для удержания внимания слушателей;
- желательно использовать максимум эмоций для включения слушателей в содержание доклада;
- заранее учесть особенности аудитории для построения поведения во время выступления.

Последним этапом будет коррекция выступлений студентов, реализация сценария научно-популярной лекции и анализ результатов мероприятия.

Кроме того, среди запланированных итогов работы будут:

- развитие компетенций студентов в результате каждого вида работ (УК-1-способен системно и критически мыслить, УК-2- способен создавать проекты, УК-3-способен работать в команде, УК-4-способен к коммуникации, УК-6-способен к самоорганизации и саморазвитию);

- научные статьи студентов по вопросам коммуникации, организации мероприятий, особенностях аудиторий, психологии оратора, подготовке к стрессовым событиям и т.д.

Исходя из результатов описанных видов работ, сформулируем планируемые результаты работы центра:

1. Количественные показатели:

- увеличение целевой аудитории за счет использования разноформатных событий по популяризации науки, доступности и достоверности информации о научных исследованиях;

- увеличение числа детей и молодежи, участвующих в исследовательской деятельности;

- увеличение количества исследований практической направленности в соответствии с запросами целевой аудитории;

- увеличение количества научных коммуникаций между учеными и целевой аудиторией;

- увеличение числа событий и мероприятий, проводимых университетом по популяризации науки, в том числе научных фестивалей, научных шоу и других научных коммуникаций;

- увеличение количества сотрудников университета, занимающихся популяризацией науки

2. Качественные показатели:

- развитие интеллектуального потенциала молодежи;

- вовлечение молодежи и других категорий населения в исследовательскую и научную деятельность;

- продвижение результатов научных исследований среди широкого круга общественности;

- повышение престижа науки, доверия к результатам научных исследований, восприимчивости общества к инновациям и технологиям;

- системная работа по популяризации науки университетом;

- расширение форматов популяризации науки университетом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вашук, И. И. К вопросу о научно-исследовательской деятельности / И. И. Вашук, И. С. Пугач, А. Э. Алексеев. – Текст : электронный // Наука и образование : науч. журн. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> (дата обращения: 30.11.2025).
2. Воронов, А. С. Развитие научно-исследовательского потенциала молодежи и популяризация науки среди школьников, студентов и молодых ученых России / А. С. Воронов. – Текст : электронный // Государственное управление : электрон. вестник. – 2020. – № 78. – С. 198–228. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nauchno-issledovatel'skogo-potentsiala-molodezhi-i-populyarizatsiya-nauki-sredi-shkolnikov-studentov-i-molodyh-uchenyh-rossii> (дата обращения: 30.11.2025).
3. Геворкян, Е. Н. Популяризация науки в университетах: модель центра публичной науки. / Е. Н. Геворкян, С. Н. Вачкова, И. Б. Шиян, И. А. Виноградова, Н. С. Агеева. – Текст : электронный // Университетское управление: практика и анализ. – 2023. – Т. 27, № 2. – С. 17–29. – URL: <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.010>. – Дата публикации: 10.02.2023.
4. Гулиева, Е. В. Научно-исследовательская и инновационная деятельности в образовательном процессе / Е. В. Гулиева. – Текст : электронный // Современные научные исследования: проблемы, тенденции, перспективы : сб. науч. тр. по материалам XXVII Междунар. науч.-практ. конф., 17 июля 2024 г., Анапа. – С. 11–15. – URL: <https://innova-science.ru/wp-content/uploads/2024/07/sbornik-nauchnyh-trudov-17.07.2024-sni-27.pdf>.
5. Дреер, К. В. Технологии популяризации науки в деятельности вуза (на примере Алтайского государственного университета) / К. В. Дреер, А. Г. Милукова. – Текст : электронный // РРРИМПА. – 2015. – № 13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-populyarizatsii-nauki-v-deyatelnosti-vuza-na-primere-altayskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (дата обращения: 03.11.2025).
6. Ефимчук, Е. Г. Профессионально-творческие практики в техническом вузе как фактор воспитания уникального специалиста / Е. Г. Ефимчук, Е. В. Цупикова. – Текст : электронный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 30–36. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82909456> (дата обращения: 03.11.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
7. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи : учеб. пособие / В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, В. В. Мацута, М. А. Подойница, О. Н. Стариченко, О. Н. Чучалова. – Томск, 2013. – 172 с. – Текст : непосредственный.
8. Кораблина, Е. П. Психологическая готовность студентов к научно-исследовательской деятельности, или Какие они, студенты БелГАУ им. В. Я. Горина / Е. П. Кораблина, И. Г. Андреева. – Текст : электронный // Психология человека в образовании. – 2020. – Т. 2, № 1. – С. 44–56. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-ili-kakie-oni-studenty-belgau-im-v-ya-gorina> (дата обращения: 03.11.2025).
9. Кудряшова, Е. В. «Третья миссия» университетов как предмет научного анализа / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин. – Текст : электронный // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 2 (136). – С. 17–24. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universitetov-kak-predmet-nauchnogo-analiza> (дата обращения: 03.11.2025).
10. Микляева, М. С. Значение научно-исследовательской деятельности для формирования профессионального развития обучающихся / М. С. Микляева, С. Н. Дёгтева, М. А. Микляева. – Текст : электронный // Наука и образование. – 2022. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-dlya-formirovaniya-professionalnogo-razvitiya-obuchayushchih-sya> (дата обращения: 03.11.2025).
11. Об исследованиях и практиках популяризации науки. – Текст : электронный // ИСИЭЗ. – 2020. – URL: <https://issek.hse.ru/news/364816772.html> (дата обращения: 03.11.2025).
12. Пакулина, С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе / С. А. Пакулина. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена : электрон. журн. – 2008. – № 88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-diagnostika-motivatsii-dostizheniya-uspeha-studentov-v-vuze>. (дата обращения: 04.11.2025).
13. Психологические тесты онлайн. – Текст : электронный // Дифференциально-диагностический опросник. ДДО. – URL: <https://psytests.org/work/ddoG.html> (дата обращения: 30.11.2025).
14. Скибицкий, Э. Г. Научные коммуникации / Э. Г. Скибицкий, Е. Т. Китова. – Москва : Юрайт, 2023. – 204 с. – Текст : непосредственный.
15. Skarlatidou, A. User Experience of Digital Technologies in Citizen Science / A. Skarlatidou, M. Ponti, J. Sprinks, C. Nold, M. Haklay, E. Kanjo. – Text : electronic // Journal of Science Communication. – 2019. – Vol. 18, no. 1. – P. 1–8. – URL: https://jcom.sissa.it/article/pubid/JCOM_1801_2019_E/ (дата обращения: 30.11.2025).
16. Психологические тесты онлайн. – Текст : электронный // Профиль мышления : сайт. – URL: <https://psytests.org/traif/typerun.html> (дата обращения: 30.11.2025).

REFERENCES

1. Vashchuk, I. I., Pugach, I. S. and Alekseev, A. E. (2022), 'On the issue of scientific research activities', *Science and education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
2. Voronov, A. S. (2020), 'Development of scientific research potential of youth and popularization of science among schoolchildren, students and young scientists of Russia', *Public Administration. Electronic bulletin* [online], no. 78, pp. 198–

- 228, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-nauchno-issledovatel'skogo-potentsiala-molodezhi-i-populyarizatsiya-nauki-sredi-shkolnikov-studentov-i-molodyh-uchenyh-rossii> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
3. Gevorkyan, E. N., Vachkova, S. N., Shiyani, I. B., Vinogradova, I. A. and Ageeva, N. S. (2023), 'Popularization of science in universities: a model of a public science center', *University management: practice and analysis* [online], no. 27 (2), pp. 17–29, available at: <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.010>. [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
4. Gulieva, E. V. (2024), 'Scientific research and innovation in the educational process', *Modern scientific research: problems, trends, prospects. Collection of scientific papers based on the materials of the XXVII International Scientific and Practical Conference* [pdf], 108 p., available at: <https://innova-science.ru/wp-content/uploads/2024/07/sbornik-nauchnyh-trudov-17.07.2024-sni-27.pdf> (in Russian)
5. Dreer, K. V. and Milyukova, A. G. (2015), 'Technologies for the popularization of science in university activities (using the example of Altai State University)', *PRRIMRA* [online], no. 13, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-populyarizatsii-nauki-v-deyatelnosti-vuza-na-primere-altayskogo-gosudarstvennogo-universiteta> [Accessed 03.11.2025]. (in Russian)
6. Efimchuk, E. G. (2025), 'Professional and creative practices in a technical university as a factor in educating a unique specialist', *Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies* [online], Vol. 14, no. 3, pp. 30–36, available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82909456> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
7. Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M., Matsuta, V. V. et al. (2013), *Psychodiagnostic technologies in empirereferences equipment*, Tomsk: Izd-vo Tom-go un-ta, 172 p. (in Russian)
8. Korablina, E. P. and Andreeva, I. G. (2020) 'The psychological readiness of students for research activities, or What they are, students of BelGAU named after V. Ya. Gorin', *Human Psychology in Education* [online], vol. 2, no. 1, pp. 44–56, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-studentov-k-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-ili-kakie-oni-studenty-belgau-im-v-ya-gorina> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
9. Kudryashova, E. V. and Sorokin, S. E. (2020), 'Third Mission of universities as a subject of scientific analysis', *Bulletin of Vyatka State University* [online], no. 2 (136), pp. 17–24, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tretya-missiya-universitetov-kak-predmet-nauchnogo-analiza> [Accessed: 30.11.2025]. (in Russian)
10. Miklyaeva, M. S., Dyogteva, S. N. and Miklyaeva, M. A. (2022), 'The importance of research activities for the formation of professional development of students', *Science and Education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-dlya-formirovaniya-professionalnogo-razvitiya-obuchayuschihsya> [Accessed 10.11.2025]. (in Russian)
11. ISIES (2020), 'About research and practices of popularization of science in HSE', available at: <https://issek.hse.ru/news/364816772.html> [Accessed 03.11.2025]. (in Russian)
12. Pakulina, S. A. (2008), 'Psychological diagnostics of motivation for achieving student success in higher education', *Izvestiya RSPU named after A. I. Herzen* [online], no. 88, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-dagnostika-motivatsii-dostizheniya-uspeha-studentov-v-vuze> [Accessed 04.11.2025]. (in Russian)
13. 'Psychological tests online' (2012), *Differential diagnostic questionnaire* [online], available at: <https://psytests.org/work/ddoG.html> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)
14. Skibickij, E. G. and Kitova, E. T. (2023), *Scientific communication*, Moscow: Yurait Publishing House, 204 p. (in Russian)
15. Skarlatidou, A., Ponti, M., Sprinks, J., Nold, C., Haklay, M. and Kanjo, E. (2019), 'User Experience of Digital Technologies in Citizen Science', *Journal of Science Communication*, Vol. 18, no. 1, pp. 1–8.
16. *Thinking profile* (2025), 'Psychological tests online', available at: <https://psytests.org/trait/ttype-run.html> [Accessed 30.11.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.Г. Ефимчук, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет», г. Омск, Россия, e-mail: efimchuk_eg@mail.ru, ORCID 0000-0001-8964-4993.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E. G. Efimchuk, Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Siberian State Automobile and Highway University, Omsk, Russia, e-mail: efimchuk_eg@mail.ru, ORCID 0000-0001-8964-4993.

УДК 377.1

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_253

**Лилия Ахматьяновна Ибрагимова,
Илья Сергеевич Стрельцов
г. Нижневартовск**

**Развитие профессиональной компетентности молодых специалистов на базе
внутрикорпоративных учебно-тренировочных полигонов**

В статье рассматривается проблема повышения профессиональной компетентности молодых специалистов в условиях современных требований к рынку труда, акцентируя внимание на опыте ведущих промышленных компаний. Исследование основано на анализе внутрикорпоративных учебно-тренировочных полигонов, реализованных на предприятиях Siemens и Bosch; описываются используемые цифровые технологии, методы обучения и организация

практических занятий. С применением кейс-стадий и анализа эмпирических данных выявлены основные преимущества внедрения компьютерного обучения: сокращение времени адаптации, рост успеваемости и уверенности сотрудников, а также снижение количества ошибок при выполнении профессиональных заданий. В работе отмечены организационные и технические вызовы интеграции новых обучающих систем и подчеркивается значение систематического обновления образовательных платформ для поддержания их эффективности. Представленные результаты позволяют сделать вывод о значительном вкладе учебно-тренировочных полигонов, основанных на цифровых инструментах, в развитие профессиональных навыков и повышении конкурентоспособности компаний.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, молодые специалисты, внутрикорпоративные полигон, компьютерное обучение, крупные компании, адаптация, подготовка кадров, тренинги, технологии обучения.

**Lilija Ahmat'janovna Ibragimova,
Il'ya Sergeevich Strel'cov
Nizhnevartovsk**

Development of professional competence of young specialists on the basis of intercorporate training polygons

The article discusses the problem of improving the professional competence of young specialists in the context of modern requirements for the labor market focusing on the experience of leading industrial companies. The study is based on an analysis of internal training grounds implemented at Siemens and Bosch enterprises and describes the digital technologies used, training methods and the organization of practical classes. Using case studies and empirical data analysis, the main advantages of implementing computer-based training have been identified: reduced adaptation time, increased employee performance and confidence and a decrease in the number of errors made during professional tasks. The paper highlights the organizational and technical challenges of integrating new learning systems and emphasizes the importance of systematically updating educational platforms to maintain their effectiveness. The presented results allow us to conclude that training grounds based on digital tools make a significant contribution to the development of professional skills and the competitiveness of companies.

Keywords: professional competence, young specialists, in-house training ground, computer training, large companies, adaptation, personnel training, training courses, training technologies.

Введение. Изменяющиеся требования к профессиям и ускоренное внедрение новых технологий превращают корпоративные образовательные программы в основной инструмент для развития практических навыков у начинающих специалистов. Руководство компаний, отмечая необходимость регулярного обновления профессиональных знаний персонала, всё в большей степени создаёт специализированные тренировочные полигоны – пространства, где сотрудники отрабатывают прикладные умения, проходят практические занятия и используют актуальные цифровые инструменты. В материале подробно описаны принципы построения подобных систем обучения, приведены примеры реализации в ведущих компаниях и рассмотрена роль компьютерного обучения в общей системе подготовки кадров.

Материалы и методы исследования. Примеры реализации внутрикорпоративных учебно-тренировочных полигонов были изучены на таких предприятиях, как Siemens и Bosch. На этих предприятиях внедрены комплексные программы обучения, от онлайн-платформы для дистанционного обучения до использования виртуальных моделей и симуляций, каждая из которых способствует укреплению внутреннего потенциала предприятий и развитию уникальных профессиональных компетенций молодых специалистов.

Для проведения исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ литературы: изучены научные статьи, книги и материалы, касающиеся тематики

подготовки кадров и внедрения новых технологий обучения.

2. Кейс-стадии: проведен анализ практики крупных компаний, использующих внутрикорпоративные полигоны для подготовки своих сотрудников. Рассмотрены примеры внедрения компьютерного обучения на этих площадках.

3. Наблюдение: сбор данных о функционировании учебно-тренировочных полигонов в реальном времени, что предоставляет возможность оценить их успехи и недостатки.

Обсуждение результатов. Глобализация и бурный рост информационных технологий повышают требования к профессиональной подготовке молодых специалистов, от уровня таких навыков зависят карьерные перспективы работников и конкурентоспособность работодателей. Параллельно компании испытывают давление из-за ограниченности числа квалифицированных кадров, что усиливает соперничество за трудовые ресурсы на рынке труда. В сложившейся ситуации оправдана реализация внутрикорпоративных учебно-тренировочных полигонов, они дают молодым специалистам возможность практической отработки умений и регулярного пополнения знаний [4, 9, 17, 21].

Внутрифирменные полигоны – специализированные пространства для воссоздания рабочих ситуаций; они имитируют условия, близкие к реальным, и служат для целевой подготовки персонала. На таких площадках начинающие специалисты оттачивают

профессиональные умения под руководством наставников с многолетним опытом, с использованием учебных технологий нового поколения [11, С. 29].

Учебно-тренировочные полигоны позволяют работникам применять теорию на практике, помогая не только погрузиться в реальную рабочую среду, но и развивать конкретные навыки, необходимые для выполнения профессиональных задач. Для компаний с деятельностью, связанной с высокими технологиями или с необходимостью специализированного оборудования, собственный полигон является ценным ресурсом [19, С. 103].

Организация полигонов для практических занятий повышает квалификацию персонала и одновременно даёт компании возможность сократить продолжительность и затраты на образовательные мероприятия. Новые сотрудники получают пространство для развития, участие в тренингах помогает закреплять приобретённые навыки в условиях, имитирующих реальную работу [1, 18].

Внутреннее обучение влияет на улучшение производительности сотрудников, сокращение времени на адаптацию новых технологий и ускорение процесса инновационных изменений. Положительный эффект обучения проявляется в повышении лояльности и мотивации сотрудников, а также в создании резерва кадров для ключевых позиций [6, С. 42].

На полигонах подготовку кадров все активнее проводят с опорой на цифровые решения и методы машинного обучения. В образовательной практике вычислительные инструменты позволяют гибко выстраивать учебные мероприятия, адаптируя содержание курсов под индивидуальные запросы слушателей. Широкая доступность соответствующих решений вместе с возможностью тонкой настройки форм обучения по конкретным нуждам и уровням квалификации сотрудников обеспечивает благоприятные условия. Появление виртуальных тренажёров, дистанционных лекций и модульных обучающих пакетов привело к росту интерактивности и адаптивности занятий [3, 6].

Внедрение персонализированных механизмов повышает результативность программ цифрового обучения. Платформы оценивают результаты каждого сотрудника и на базе полученных показателей формируют учебные модули по уровню сложности. Подход обеспечивает рациональное распределение рабочего времени и доступных ресурсов, увеличивает вовлечённость и отдачу от процесса обучения [2, С. 195].

Использование вычислительных технологий в обучении постепенно перестаёт быть вспомогательным инструментом и превращается в центральный элемент, отвечающий за развитие профессиональных навыков у начинающих специалистов. Во многих крупных организациях – Siemens и Bosch в том числе – такие решения используют на полигонах для учебных и

тренировочных задач, что указывает на широкое распространение подобных подходов.

В Siemens специально оборудованные тренажёрные площадки служат опорой для совершенствования профессиональных навыков сотрудников. Для программ по подготовке кадров компания открыла ряд образовательных комплексов, укомплектованных передовым техническим оснащением. При таких условиях молодые специалисты получают практический опыт работы с автоматизированными решениями, осваивают программирование и знакомятся с сопутствующими технологиями [21, С. 976].

Одной из характерных черт компании является использование модели «обучение через действие». Суть подхода в том, что слушатели не ограничиваются освоением теоретических материалов, параллельно они приобретают практические навыки при работе на актуальном оборудовании. Такой формат подготовки помогает увереннее адаптироваться к реальным профессиональным задачам и повышает уровень профессиональной компетентности.

Компания Siemens разворачивает интернет-платформы для дистанционного обучения, таким образом расширяя доступ к учебным материалам для сотрудников. Сотрудники, работающие в разных локациях, получают равный доступ к цифровым ресурсам. В итоге создаётся единая образовательная экосистема, позволяющая каждому осваивать учебные программы в удобном темпе.

Другая крупная мировая компания – Bosch, создаёт практико-ориентированные площадки, давая сотрудникам шанс приобрести опыт в условиях, близких к реальным производственным сценариям. При реализации упомянутых инициатив разрабатываются авторские учебные программы объяснение теоретических положений сопровождается системной отработкой навыков. Чтобы ускорить освоение профессии начинающими специалистами, Bosch внедряет моделирующие решения и имитационные среды, помогающие быстрее и качественнее овладеть профессиональными компетенциями [12, С. 92].

Использование решений на основе дополненной реальности и симуляций меняет учебные процедуры, придавая материалу выразительную визуальную форму и повышая интерес участников. Практикующие специалисты получают возможность работать с цифровыми копиями оборудования в интерактивном режиме, что в итоге снижает вероятность ошибок при обращении с физическими приборами. Применение такого подхода к подготовке персонала сокращает время, требуемое для адаптации к обязанностям, и увеличивает общую производительность труда [5, 15].

В Bosch внедрены наставнические программы – опытные сотрудники сопровождают менее опытных коллег при освоении требуемых

профессиональных компетенций. Помимо образовательной функции проекты налаживают ценные профессиональные связи внутри организации.

Siemens и Bosch – компании, занимающие ведущие позиции на рынке, внедряют и регулярно эксплуатируют специальные площадки для образовательных и практических занятий, на которых преднамеренно используются компьютерные и цифровые технологии с целью приобретения практических навыков и профессиональных умений у молодых кадров. Параллельно оперативный сбор и обработка данных в режиме реального времени рассматриваются как инструмент независимой оценки результативности используемых технологий.

Рассмотрим ключевые аспекты внедрения компьютерных технологий на учебно-тренировочных полигонах в компаниях Siemens и Bosch в таблице 1.

Эффективность оценивается по следующим показателям, фиксируемым цифровой платформой:

- процент успешного выполнения заданий;
- время освоения навыка;
- количество ошибок при выполнении практических упражнений;
- уровень уверенности (оценки в опросах);
- участие в симуляциях.

Уровень успешности, снижение ошибок и времени на адаптацию у специалистов существенно возрастают после внедрения цифровых решений (табл. 2).

Таблица 1

Ключевые аспекты внедрения компьютерных технологий

Компания	Основные технологии и методы	Сильные стороны	Вызовы и ограничения
Siemens	Адаптивные платформы, онлайн-курсы, тренажёры, реальные лаборатории	Персонализация; практическая ориентированность; доступность обучения	Необходимость регулярных обновлений контента
Bosch	Виртуальные симуляторы, AR/VR, менторские программы	Визуализация сложных процессов; быстрая адаптация; поддержка наставников	Техническая зависимость; затраты на ПО

Таблица 2

Динамика роста показателей после внедрения компьютерных технологий

Показатель	До внедрения (%)	После внедрения (%)
Процент успешно выполняющих задачи	65	85
Среднее число ошибок на задание	4,2	1,5
Среднее время освоения навыка (дн.)	14	9
Оценка уверенности (по 5-балльной)	3,1	4,3

Таким образом, на полигонах Siemens и Bosch использование компьютерных тренажёров с отслеживанием показателей в реальном времени обеспечивает более детальную фиксацию итоговых показателей обучения и помогает составлять персонализированные планы профессионального развития специалистов. Снижение стрессовой нагрузки у обучающихся сопровождается ростом вовлечённости благодаря интерактивным симуляторам и AR-платформам.

По итогам серии исследований можно констатировать, что работа продуманной образовательной платформы служит основой для повышения профессиональной квалификации. При внедрении в учебные программы на полигонах Siemens и Bosch компьютерных решений и систем сбора данных в режиме реального времени молодые специалисты показывают заметный рост профессионального уровня. Собранные эмпирические данные подтверждают целесообразность целостного подхода; он объединяет теоретическую подготовку, практические занятия, виртуальные симуляции и наставничество.

Внедрение компьютерных технологий на учебно-тренировочных полигонах ведёт к нескольким положительным последствиям. Во-первых, расширяется доступ к учебным ресурсам и тестированию знаний. Во-вторых, компьютерные тренажёры дают возможность моделировать реальные ситуации, что заметно повышает качество подготовки. Например, в научных исследованиях подтверждён факт участники программы, использующие компьютерные симуляторы, лучше закрепляют навыки, чем те, кто придерживается только традиционной учебной практики [8, 16, 20].

Опросы показывают, что молодые сотрудники отмечают повышение уверенности в себе после прохождения практических занятий. Снижение беспокойства при выполнении реальных служебных задач заметно влияет на профессиональный рост молодых сотрудников.

Одним из минусов внедрения компьютерного обучения является зависимость от технологий и наличие устаревшего программного обеспечения. Некоторые организации сталкиваются с

проблемами из-за редкого обновления контента для тренажёров. По этой причине регулярное обновление программного обеспечения необходимо для соответствия текущим требованиям и ожиданиям.

Развёртывание тренировочных площадок совместно с цифровыми форматами обучения приносит ощутимую пользу только при естественной интеграции в корпоративную культуру. Организации, присваивающие систематическому обучению статус приоритета, получают преимущество при привлечении и удержании квалифицированных кадров. Осознание роли профессионального обучения служит базой для создания инструментов повышения компетенций сотрудников [10, С. 134].

Организации, укрепившие свои позиции на рынке, помимо выстраивания процедур обучения создают поддерживающий климат, который побуждает сотрудников активно осваивать знания и делиться ими. Подходы такого рода проявляются в регулярных семинарах, тематических рабочих группах и прочих мероприятиях, где персонал представляет собственный опыт и предлагает идеи. Создание подобных условий приводит к тому, что каждый сотрудник ощущает вовлечённость в образовательный цикл, а интерес к обучению и профессиональному росту растёт [13, 14, 20].

Заключение. Развитие профессиональных навыков начинающих сотрудников через корпоративные учебно-тренировочные полигоны практического обучения оказывает заметное влияние на конкурентоспособность предприятий.

На примере промышленных гигантов Siemens и Bosch видно, что внедрение цифровых обучающих платформ в систему подготовки сотрудников повышает результативность программ и способствует росту качества профессионального обучения.

Регулярное создание условий для непрекращающегося профессионального роста сотрудников и внедрение актуальных технологических решений позволяют поддерживать требуемый уровень квалификации персонала. В итоге организация укрепляет конкурентные позиции в отрасли и повышает способность быстро реагировать на изменения внешней среды.

Модернизация и повышение эффективности программ подготовки с применением специализированных учебных полигонов останутся долгосрочным приоритетом развития для ряда коммерческих структур. В условиях стремительной технологической трансформации и изменяющихся рыночных требований внимание к образовательным инициативам и профессиональному развитию персонала перестанет носить добровольный характер и превратится в обязательный фактор поддержания жизнеспособности бизнеса и обеспечения его роста.

Научный руководитель: Ибрагимова Лилия Ахматовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ведущий научный сотрудник лаборатории Комплексных исследований социальных систем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Н. А. Управление персоналом в современных условиях организации труда : учеб. пособие / Н. А. Александрова, Н. С. Межлумян. – Чита : ЗабГУ, 2022. – 170 с. – Текст : непосредственный.
2. Бобошка, А. Е. Особенности формирования системы развития управленческого персонала в организации / А. Е. Бобошка. – Текст : непосредственный // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 1, № 9(150). – С. 192–202.
3. Васильцова, Л. И. Экономика управления персоналом в цифровой среде : учеб. пособие / Л. И. Васильцова. – Екатеринбург, 2023. – 129 с. – Текст : непосредственный.
4. Витковицкий, И. Д. Цифровые технологии как способ обучения сотрудников безопасным способам работы / И. Д. Витковицкий, Е. В. Майстренко. – Текст : непосредственный // Вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности. – 2021. – С. 114–117.
5. Зинченко, А. С. Информационные технологии и системы управления персоналом : учеб. пособие / А. С. Зинченко, Д. А. Фокина, Н. В. Просвирина. – Москва : МАИ, 2024. – 174 с. – Текст : непосредственный.
6. Ибрагимова, Л. А. Сущностная характеристика процесса внутреннего обучения на производственных предприятиях / Л. А. Ибрагимова, Л. В. Моисеева, И. С. Стрельцов. – Текст : непосредственный // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2025. – № 2(70). – С. 37–45.
7. Казанбиева, А. Х. Информационные технологии в сфере управления персоналом : учеб. пособие / А. Х. Казанбиева, Л. В. Стацюк. – Москва : Прометей, 2024. – 412 с. – Текст : непосредственный.
8. Кязимов, К. Г. Цифровое и смешанное обучение в системе профессиональной подготовки квалифицированных кадров / К. Г. Кязимов. – Текст : непосредственный // Управление развитием персонала. – 2023. – № 2. – С. 110–118.
9. Лепешкина, А. Б. Подготовка квалифицированных специалистов для сельскохозяйственного производства / А. Б. Лепешкина. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 5(33). – С. 103–110.
10. Марин, К. Е. Развитие персонала и командообразование в период кадрового «голода» / К. Е. Марин. – Текст : непосредственный // Управление развитием персонала. – 2023. – № 2. – С. 128–137.
11. Мизиковский, И. Е. Формализация связи затрат на обновление компетенций управленческого персонала промышленного предприятия и получаемых экономических выгод / И. Е. Мизиковский. – Текст : непосредственный

// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2023. – № 1(69). – С. 28–32.

12. Муртазова, Л. З. Оптимизация внутреннего аудита крупных производственных предприятий на основе применения современных информационных технологий / Л. З. Муртазова, М. М. Кумышева. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2024. – № 4. – С. 90–93.

13. Нагибина, Н. И. Экономика управления персоналом. Эффективность системы управления персоналом : учеб. пособие / Н. И. Нагибина. – Пермь: ПНИПУ, 2024. – 160 с. – Текст : непосредственный.

14. Роздольская, И. В. Изменение подхода к обучению персонала в компаниях в условиях цифровой реальности на основе принципов коннективизма / И. В. Роздольская, Е. Н. Висторобская, М. Е. Ледовская. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2025. – № 2(111). – С. 19–36.

15. Тарасова, О. В. Инструменты и подходы к регулярной оценке и развитию сотрудников с помощью цифровых технологий / О. В. Тарасова. – Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право. – 2025. – № 2. – С. 95–98.

16. Уварова, И. А. Особенности ценностно-мотивационного и когнитивного компонентов компетенции «готовность к изменениям» у руководителей / И. А. Уварова. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2022. – № 4(62). – С. 169–182.

17. Целютина, Т. В. Управление человеческими ресурсами: технологии и мейнстримы : учеб. пособие / Т. В. Целютина, Т. А. Власова. – Белгород: НИУ БелГУ, 2023. – 176 с. – Текст : непосредственный.

18. Чабаненко, А. В. Технологии цифровых процессов в управлении организацией : учеб. пособие / А.В. Чабаненко, Я.А. Щеников. – Санкт-Петербург: ГУАП, 2023. – 66 с. – Текст : непосредственный.

19. Ширинкина, Е. В. Необходимость адаптации человеческих ресурсов (HR) и обучающих процессов к условиям неопределенности и турбулентности / Е. В. Ширинкина. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. – 2022. – Т. 32, № 1. – С. 102–108.

20. Шулаева, Е. А. Разработка образовательного приложения, моделирующего процессы промышленного производства в игровом двигателе UNITY 3D PERSONAL / Е. А. Шулаева, В. И. Данилов. – Текст : непосредственный // Электротехнические и информационные комплексы и системы. – 2023. – Т. 19, № 2. – С. 170–180.

21. Швеева, Е. И. Развитие управленческого потенциала руководителей предприятий промышленности как фактор повышения эффективности их деятельности / Е. И. Швеева. – Текст : непосредственный // Экономика и предпринимательство. – 2025. – № 4(177). – С. 974–978.

REFERENCES

1. Aleksandrova, N.A. and Mezhlumyan, N.S. (2022), *Personnel management in modern labor organization conditions* : manual, Chita: ZabGU, 170 p. (in Russian)

2. Boboshka, A.E. (2024), 'Features of the formation of a management personnel development system in an Organization', *Economics and Management: Problems, Solutions*, vol. 1, No. 9(150), pp. 192-202. (in Russian)

3. Vasilcova, L.I. (2023), *Economics of personnel management in a digital environment* : textbook. manual, Yekaterinburg, 129 p. (in Russian)

4. Vitkoviczkij, I.D. and Majstrenko, E.V. (2021), 'Digital technologies as a way to train employees to work safely', *Modern challenges and strategies for the development of society in a new reality*, pp. 114-117. (in Russian)

5. Zinchenko, A.S., Fokina, D.A. and Prosvirina, N.V. (2024), *Information technologies and personnel management systems* : manual, Moscow : MAI, 174 p. (in Russian)

6. Ibragimova, L. A., Moiseeva, L. V. and Strelkov, I. S. (2025), 'Essential characteristics of the internal learning process in industrial Enterprises', *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, No. 2 (70). pp. 37-45. (in Russian)

7. Kazanbieva, A.X. and Staczyuk L.V. (2024), *Information technologies in the field of personnel management* : manual, Moscow : Prometheus, 412 p. (in Russian)

8. Kyazimov, K.G. (2023), 'Digital and blended learning in the system of professional training of qualified personnel', *Personnel Development Management*, vol. 2, pp. 110-118. (in Russian)

9. Lepeshkina, A.B. (2020), 'Training qualified specialists for Agricultural Production', *Scientific and Pedagogical Review*, No. 5 (33), pp. 103-110. (in Russian)

10. Marin, K.E. (2023), 'Personnel development and team building during the personnel famine', *Personnel Development Management*, No. 2. pp. 128-137. (in Russian)

11. Mizikovskiy, I.E. (2023), 'Formalization of the relationship between the costs of updating the competencies of management personnel of an industrial enterprise and the economic benefits received', *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*, No. 1(69), pp. 28-32. (in Russian)

12. Murtazova, L.Z. and Kumysheva, M.M. (2024), 'Optimization of internal audit of large manufacturing enterprises based on the use of modern information technologies', *Proceedings of Tula State University. Technical Sciences*, No. 4. pp. 90-93. (in Russian)

13. Nagibina, N.I. (2024), *Economics of personnel management. The effectiveness of the personnel management system* : manual, Perm: PNIPU, 160 p. (in Russian)

14. Rozdolskaya, I.V., Vistorobskaya, E.N. and Ledovskaya, M.E. (2025), 'Changing the approach to staff training in companies in digital reality based on the principles of connectivism', *Bulletin of the Belgorod University of Cooperation, Economics and Law*, No. 2(111). pp. 19-36. (in English)

15. Tarasova, O.V. (2025), 'Tools and approaches to regular employee assessment and development using digital technologies', *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Economics and Law*, No. 2. pp. 95-98. (in Russian)
16. Uvarova, I.A. (2022), 'Features of the value-motivational and cognitive components of the "readiness for change" competence among managers', *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Bulletin of KSPU)*, No. 4(62). pp. 169-182. (in Russian)
17. Celyutina, T.V. and Vlasova, T.A. (2023), *Human resource management: technologies and the mainstream* : manual, Belgorod: NIU BelGU, 176 p. (in Russian)
18. Chabanenko, A.V. and Shhenikov, Ya.A. (2023), *Digital process technologies in organization management* : manual, St. Petersburg: GUAP, 66 p. (in Russian)
19. Shirinkina, E.V. (2022), 'The need to adapt human resources (HR) and learning processes to conditions of uncertainty and turbulence', *Bulletin of the Udmurt University. Economics and Law Series*, vol. 32, No. 1. pp. 102-108. (in Russian)
20. Shulaeva, E.A. and Danilov, V.I. (2023), 'Development of an educational application simulating industrial production processes in the UNITY 3D PERSONAL game engine', *Electrotechnical and Information Complexes and Systems*, vol. 19, No. 2. pp. 170-180. (in Russian)
21. Shveeva, E.I. (2025), 'Development of the Managerial potential of Managers of Industrial Enterprises as a factor in Increasing the efficiency of their' *Economics and Entrepreneurship*, No. 4(177). pp. 974-978. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Л.А. Ибрагимова, профессор, доктор педагогических наук, кафедра педагогики и педагогического и социального образования, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, laibra@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0155-4385.

И.С. Стрельцов, аспирант, кафедра педагогики и педагогического и социального образования, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия, e-mail: strelzov87@mail.ru, ORCID: 0009-0008-5849-6498.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

L.A. Ibragimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia, Nizhnevartovsk, Rossiya, e-mail: laibra@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0155-4385.

I.S. Strelcov, Graduate Student, Department of Pedagogy and Pedagogical and Social Education, Nizhnevartovsk, Russia, e-mail: strelzov87@mail.ru, ORCID: 0009-0008-5849-6498.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_259

Дмитрий Владимирович Качалов
г. Екатеринбург

Формирование исследовательской культуры аспирантов

В современных условиях в сфере высшего образования акцентируется необходимость формирования исследовательской культуры обучающихся на уровне подготовки кадров высшей научной квалификации. Современная ситуация развития общества, образования обусловили требования к подготовке в аспирантуре научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, к решению задач, связанных с формированием исследовательской культуры аспирантов. Важность решения данной задачи конкретизируется в необходимости развивать у аспирантов умения и навыки, необходимые для осуществления научных исследований, получения и применения новых знаний в конкретной научной области.

Исследовательская культура аспирантов рассматривается как интегративное качество, в котором отражены знания, умения, опыт в проведении исследований, демонстрируются ценностные ориентации. Важным в ее структуре является готовность самостоятельно решать исследовательские задачи. Значимость исследовательской культуры в обеспечении познания и приобретения знаний на основе закономерностей и принципов исследовательской деятельности.

Ключевые слова: культура, исследование, исследовательская деятельность, культура исследования, исследовательская культура аспирантов.

Dmitry Vladimirovich Kachalov
Yekaterinburg

Formation of the research culture of postgraduate students

The article stresses the need to form a research culture among students at the level of training of highly qualified personnel is emphasized. The current situation of social and educational development has led to the requirements for the training of highly qualified scientific and pedagogical personnel in postgraduate studies as well as for solving problems related to the formation of a research culture among postgraduate students. The importance of solving this problem is highlighted by the need to develop the skills and abilities of postgraduate students necessary for conducting scientific research, obtaining and applying new knowledge in a specific scientific field.

The research culture of postgraduate students is considered as an integrative quality that reflects knowledge, skills, and experience in conducting research, and demonstrates value orientations. An important aspect of this culture is the ability to independently solve research problems. The significance of research culture lies in its ability to provide knowledge and acquisition of knowledge based on the principles and patterns of research activities.

Keywords: culture, research, research activities, research culture, research culture of postgraduate students.

Введение. Современное состояние исследования проблемы формирования исследовательской культуры аспирантов связывается с определением исследовательской культуры как педагогического феномена, с научным обоснованием ее структурных компонентов и педагогического сопровождения формирования данного качества. Важными задачами являются те, которые направлены на формирование научно-исследовательского мышления, освоение научной методологии и методами исследования [2].

В исследовательском формате делается акцент на выявление сущности исследовательской культуры, ее процессных и содержательных характеристик и в этом плане внимание обращено к приобретению исследовательского опыта как сущности данного вида культуры, положительное отношение к исследовательской деятельности и ее результату, осознание значимости и принятию культуры исследования как важного и неотъемлемого в организации исследования [2].

Определение исследовательской культуры формулируется как качество личности, в котором знания, умения и навыки научного познания представлены в единстве, а ценностное отношение к результатам исследования выступает как аксиологическая составляющая названной культуры [5].

Обращается внимание на конкретизацию основных компонентов исследовательской культуры будущих специалистов: мотивация и ценности научного исследования, осуществление научной деятельности на основе принципов культуросообразности, рефлексивный анализ деятельности. Все они образуют сложное динамическое образование, проявляющееся в овладении студентами конкретными операциями исследовательской культуры [4].

Также, исследователи мотивационно-ценностный компонент считают одним из важных компонентов исследовательской культуры аспирантов. Исследователи считают его базовым для осуществления культуры исследовательской деятельности. Выделен также деятельностный компонент, овладение аспирантами конкретными операциями; рефлексивный компонент обосновывается как то, который обеспечивает развитие умений самоанализа, самосовершенствования и объективной оценки собственной деятельности [4].

Ю.В. Макарова, определяя место и роль исследовательской культуры в подготовке аспирантов, уделяет внимание таким ее составляющим как:

– аксиологическая, означающая ценностное отношение к исследовательской деятельности;

– когнитивно-информационная, отражающая наличие методологических знаний, знаний методов исследовательской деятельности, исследовательской культурой;

– креативно-деятельностная, означающая умение выстраивать собственную логику исследовательской деятельности.

Такой состав составляющих исследовательской культуры обосновывается исходя из понимания ее как многофункционального феномена, интегрирующего в себе познавательное, ценностное и когнитивно-методологическое в отношении к исследовательской деятельности [9, С. 7].

А.Л. Шихова определяет исследовательскую культуру как готовность к решению профессиональных проблем методами научного исследования, указывает, что данное личностное качество характеризуется совокупностью таких компонентов, как: мотивационный, когнитивный, деятельностный, креативный и рефлексивный [16, С. 9].

Проблемное поле проблемы формирования исследовательской культуры аспирантов дополняется определением задач, связанных с развитием научно-исследовательского мышления, совершенствованием навыков работы с научными источниками, овладением методами научного исследования, культурой методологического характера [15; 8].

Анализ научных источников позволяет говорить о том, что накоплен значительный научный материал, направленный на решение проблемы исследовательской культуры аспирантов, путей ее формирования.

Но остается проблема определения путей и средств, направленных на разрешение существующих противоречий между необходимостью формирования исследовательской культуры аспирантов и недостаточной теоретико-практической разработанностью педагогических условий, направленных на повышение исследовательской культуры, что является целью нашего исследования.

Исследовательская часть. Исходя из многообразия подходов к определению исследовательской культуры аспирантов, примем за основу, что это интегративное личностное образование, представленное совокупностью знаний, умений, ценностных ориентаций и готовностью самостоятельно решать исследовательские задачи, проведение исследований.

Знание в структуре исследовательской культуры аспирантов как:

- знания о структурной логике, этапах проведения исследования, методах научного исследования;
- знания о современных достижениях в конкретной научной области;
- знания о методах проведения исследования, проведения анализа и обработки теоретических и экспериментальных данных [2, С. 16].

Умения в исследовательской культуре перечисляются как умения анализировать проблему, видеть её актуальность для науки и практики, формулировать цель исследования, выбирать способы и методы осуществления исследования, умение осуществлять научно-исследовательскую деятельность [15].

Ценностные ориентации аспирантов выражены в исследовательской культуре как понимание смысла и значения исследовательской деятельности, личностном принятии целей и задач данного вида деятельности [14; 3].

Ориентируясь на совокупность структурных компонентов исследовательской культуры аспирантов необходимо определить те педагогические условия, которые оказывают влияние на их сформированность. При определении педагогических условий учитывалось, что они должны быть важной частью процесса подготовки кадров высшей научной квалификации, иметь направленность на компоненты и их элементы (мотивы, ценностные ориентации, знания, умения, опыт), «служить» созданию среды, способствующей формированию исследовательской культуры аспирантов.

Педагогические условия формирования исследовательской культуры аспирантов определяются как совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, методов, форм и принципов, которые позволяют достичь высокого уровня исследовательской культуры [6, С. 16].

Спектр научных исследований, связанных с определением, обоснованием педагогических условий формирования исследовательской культуры аспирантов, готовности к исследовательской деятельности на основе культурно-исследовательского подхода достаточно разнообразен.

Так, выделяется условие, связанное с соблюдением методологических принципов формирования проектно-исследовательской культуры, сохранением взаимосвязи целей, задач, методов, форм, критериев, уровней, результатов [6, С. 10].

Ю.В. Казаченок к педагогическим условиям формирования научно-исследовательской культуры обучающихся относит:

- компетентностный подход и на его основе развитие научно-исследовательских компетенций;
- интеграция в учебный процесс научной деятельности;

- формирование академичности;
- поддержка мотивации к научно-исследовательской деятельности [7].

Исследователи также обращают внимание на создание стимулирующих условий, поддержки и сопровождения исследовательской деятельности, формирование умений осознанного планирования и прогнозирования результатов в исследовательской деятельности, инициирования перспективы научного роста, культуры исследования, высокой креативности и других достоинств в научно-исследовательской работе [10].

Л.Р. Халиулина, Р.Р. Миннуллин определяют в качестве главных условий целенаправленное управление и руководство исследовательской деятельностью аспирантов; предоставление необходимых ресурсов для осуществления исследования; развитие интеллектуально-творческого потенциала [13, С. 47].

В контексте исследования проблемы формирования исследовательской культуры аспирантов, следует, на наш взгляд, выделить педагогические условия, обеспечивающие продуктивность процесса формирования исследуемого качества.

Важным обоснованием в выделенных педагогических условиях является то, что теоретические знания в структуре исследовательской культуры выполняют базовую функцию, а именно, являются основой для объяснения научно-педагогических фактов и используемых методов исследования [12].

Учитывая данное положение, необходимым является теоретическое обогащение сущности и содержания исследовательской деятельности, исследовательской культуры аспирантов представляет собой условие, которое реализуется посредством специального курса «Основы исследовательской культуры».

Целевое назначение указанного спецкурса – формирование представлений о культуре исследовательской деятельности. Организация практико-ориентированных заданий в содержательном конструкте спецкурса выступает научно-формирующей площадкой в развитии навыков и умений, которые являются составляющими исследовательской культуры.

В качестве концептуальной основы методического обеспечения процесса формирования исследовательской культуры, как одного из педагогических условий, выдвигается идея о том, что такой подход помогает организовать успешность в освоении ее основ, способов решения исследовательских задач, приёмов и проблем.

Методическое обеспечение является обязательным педагогическим условием в формировании исследовательской культуры аспирантов и предусматривает включенность в его состав методические рекомендации по осуществлению исследовательской деятельности,

дидактические материалы, наполненные информационным содержанием сущности и содержания исследования, алгоритмические предписания по реализации исследовательского процесса, освещающие тонкости научного поиска, описание приемов работы с научными источниками, пошаговые инструкции по подготовке научных публикаций [11].

Интенсивное погружение аспирантов в решение исследовательских задач осуществляется за счет проведения проблемного анализа, систематизации полученных результатов научных исследований на основе исследовательских методов; функционально направлено на ускоренное и глубокое освоение научных знаний, развитие навыков и умений, связанных с исследовательской деятельностью через дискуссии, задания, решение проблемных ситуаций.

В процессуально-содержательном аспекте данное педагогическое условие требует разработки проблемно-исследовательских ситуаций, придающих личностный смысл при принятии оптимального способа решения.

В данном контексте это предусматривает разработку проблемных исследовательско-ситуационных задач, ориентированных на моделирование исследовательских ситуаций, в которых «спрятано» нестандартное условие [1].

В организационном плане предусматривается расширение спектра форм организации исследовательской деятельности аспирантов:

- научные семинары, педагогические интенсивы;
- профессионально-исследовательские проекты;
- конкурсы исследовательских работ;
- «методологические площадки»;
- организация научно-практических конференций, включенность аспирантов в их организацию и научное сопровождение;
- проведение симпозиумов с последующим обсуждением научных докладов, результатов исследования.

Консультационное сопровождение аспирантов является важным педагогическим условием в формировании исследовательской культуры, направленного на преодоление исследовательских барьеров, «снятие» затруднений в проведении исследования, помощи в выборе оптимальных научных изданий для продвижения результатов исследовательской деятельности, обсуждения научных идей, выявления сильных и слабых сторон различных подходов, поиска новых решений для существующих проблем.

Реализация рассмотренных педагогических условий формирования исследовательской культуры аспирантов позволяет обеспечить решение научной задачи исследования, научно-методическую основу формирования исследовательской культуры.

Эффективность процесса овладения аспирантами исследовательской культурой осмысливалась на основе диагностических процедур: анкетирование, наблюдение, контрольно-диагностические тесты, решение исследовательских заданий и другие.

Анализ данных показал, что количество аспирантов, у которых сформирована исследовательская культура на репродуктивном уровне, составило 36%; продуктивный уровень сформированности исследовательской культуры составил 64%. Показана полнота и глубина исследовательских знаний, понимание методологических подходов, принятие исследовательской культуры на личностно-значимом уровне. Аспиранты владеют конкретными исследовательскими операциями, которые «пронизывают» активность осуществления исследовательской культуры, что свидетельствует о положительной динамике изменения ее развития.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что в ходе реализации описанного комплекса педагогических условий, уровень сформированности исследовательской культуры аспирантов повысился.

Выводы. Исследовательская культура аспирантов характеризуется интегративностью состава, в котором сосредоточены умения использовать методы исследования, адекватные целям и задачам исследования, умения осуществлять глубокий анализ исследования, способность воспринимать исследование в аспекте культуры данного вида деятельности, самостоятельно решать исследовательские задачи, понимать ценность исследовательской культуры.

Процесс формирования исследовательской культуры аспирантов представляет собой процесс, направленный на развитие ценностного отношения к исследовательской деятельности, организацию деятельности, связанной с поисковой активностью, формирование исследовательского опыта, необходимых для осуществления научных исследований. Важным является достижение сформированности полноты знаний о методах и видах исследования, мотивов освоения основ исследовательской культуры, умений представлять результаты выполненных научных исследований.

Педагогические условия формирования исследовательской культуры аспирантов направляют организацию активной исследовательской деятельности, самостоятельного научного поиска, использование организационных форм, способствующих активному участию аспирантов в исследовательской деятельности и усвоению компонентов исследовательской культуры.

В качестве продуктивных выделены следующие педагогические условия формирования исследовательской культуры аспирантов: теоретическое обогащение сущности и содержания

исследовательской деятельности, исследовательских задач, расширение спектра исследовательской культуры аспирантов, форм организации исследовательской методическое обеспечение данного процесса, деятельности аспирантов, консультационное интенсивное погружение аспирантов в решение сопровождение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авдеева, Е.А. Педагогические условия организации исследовательской деятельности аспирантов медицинского университета как фактор повышения психолого-педагогической компетентности врача / Е.А. Авдеева, О.А. Гаврилюк, Е.А. Тепляшина. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 51–67.
2. Ардашева, Н.В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ардашева Наталья Валерьевна ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2011. – 32 с. – Текст : непосредственный.
3. Герасимова, О.Я. Ценностно-мотивационные ориентации аспирантов и их карьерные траектории / О.Я. Герасимова. – Текст : непосредственный // Экономика труда. – 2022. – Т. 9, № 10. – С. 1631–1644.
4. Гутарева, Н.Ю. Исследовательская культура будущих специалистов вуза / Н.Ю. Гутарева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 1007–1009.
5. Исаев, И.Ф. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся на этапе предпрофильной подготовки в общеобразовательной организации / И.Ф. Исаев, О.В. Алиева. – Текст : непосредственный // Научные ведомости. – 2015. – Вып. 28, № 24 (221). – С. 141–144.
6. Исаева, М.А. Проектно-исследовательская культура студентов университета в системе математического образования : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Исаева Мариям Абдрахмановна ; Дагестанский гос. пед. ун-т. – Махачкала, 2020. – 39 с. – Текст : непосредственный.
7. Казаченок, Ю.В. Обоснование педагогических условий формирования научно-исследовательской культуры студентов вуза / Ю.В. Казаченок. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. – 2025. – Т. 35, № 3. – С. 302–312.
8. Круглова, Е.С. Развитие культуры научного исследования у аспирантов / Е.С. Круглова, В.М. Ларионов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80 (4). – С. 155–158.
9. Макарова, Ю.В. Формирование основ исследовательской культуры специалистов по направлению социальная работа в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Макарова Юлия Владимировна ; Рос. гос. социал. ун-т. – Москва, 2012. – 24 с. – Текст : непосредственный.
10. Педагогические условия формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов вуза / С.Б. Куанова, А.С. Шеримова, Р.К. Есенова [и др.]. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 2. – С. 178–183.
11. Рябчиков, А.А. Теоретико-методические аспекты организации педагогического мониторинга развития исследовательской культуры курсантов военных вузов / А.А. Рябчиков, М.В. Петровская, А.Н. Свиридов. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 89–94.
12. Строкова, Т.А. подготовка аспирантов к исследовательской деятельности: из опыта работы научно педагогической школы / Т.А. Строкова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – № 20 (10). – С. 9–30.
13. Халиуллина, Л.Р. Педагогические условия формирования исследовательской культуры студентов: взгляд сегодня / Л.Р. Халиуллина, Р.Р. Миннуллин. – Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 2 (47). – С. 121–125.
14. Ценностно-смысловые барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых / М.В. Шабаловская, Т.Г. Бохан, Л.В. Радишевская, А.Л. Ульянич. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2017. – № 9 (1). – С. 54–65.
15. Цквитария, Т.А. Овладение методологией и методами научного исследования – центральный компонент подготовки научных кадров / Т.А. Цквитария. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> (дата обращения: 19.10.2025).
16. Шихова, А.Л. Развитие исследовательской культуры студентов среднего специального учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шихова Алевтина Леонидовна ; Вят. гос. гуманитар. ун-т. – Киров, 2007. – 19 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Avdeeva, E.A., Gavriluk, O.A. and Teplyashina, E.A. (2019), 'Pedagogical conditions for organizing research activities of postgraduate students at a medical university as a factor in enhancing the psychological and pedagogical competence of a physician', *Perspectives of Science and Education*, no. 1 (37), pp. 51–67. (in Russian)
2. Ardasheva, N.V. (2011), *Formation of research culture of students in educational and cognitive activity*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Kemerovo State University, Kemerovo, 32 p. (in Russian)
3. Gerasimova, O.Y. (2022), 'Value-motivational orientations of postgraduate students and their career trajectories', *Labor Economics*, Vol. 9, no. 10, pp. 1631–1644. (in Russian)

4. Gutaeva, N.Y. (2015), 'Research culture of future university specialists', *Young Scientist*, no. 12 (92), pp. 1007–1009. (in Russian)
5. Isaev, I.F. and Alieva, O.V. (2015), 'Formation of educational and research culture of students at the stage of pre-profile training in a general education organization', *Scientific Statements*, Issue 28, no. 24 (221), pp. 141–144. (in Russian)
6. Isaeva, M.A. (2020), *Project and research culture of university students in the system of mathematical education*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, 39 p. (in Russian)
7. Kazachenok, Y.V. (2025), 'Substantiation of pedagogical conditions for forming research culture of university students', *Bulletin of Udmurt University*, Vol. 35, no. 3, pp. 302–312. (in Russian)
8. Kruglova, E.S. and Larionov, V.M. (2023), 'Development of research culture among postgraduate students', *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 80 (4), pp. 155–158. (in Russian)
9. Makarova, Y.V. (2012), *Formation of foundations of research culture for specialists in social work during professional training at a university*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy); Russian State Social University, Moscow, 24 p. (in Russian)
10. Kuanova, S.B., Sherimova, A.S., Esenova, R.K. (et al.), 'Pedagogical conditions for forming the culture of educational and research activities of university students', *Advances in Modern Natural Science*, no. 2, pp. 178–183. (in Russian)
11. Ryabchikov, A.A., Petrovskaya, M.V. and Sviridov, A.N. (2020), 'Theoretical and methodological aspects of organizing pedagogical monitoring of research culture development among cadets of military universities', *Kazan Pedagogical Journal*, no. 3 (140), pp. 89–94. (in Russian)
12. Strokova, T.A. (2018), 'Training postgraduate students for research activities: experience from the scientific and pedagogical school', *Education and Science*, no. 20 (10), pp. 9–30. (in Russian)
13. Khaliullina, L.R. and Minnullin, R.R. (2024), 'Pedagogical conditions for forming research culture of students: a contemporary perspective', *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, Vol. 13, no. 2 (47), pp. 121–125. (in Russian)
14. Shabalovskaya, M.V., Bokhan, T.G., Radishevskaya, L.V. and Ulyanich, A.L. (2017), 'Value-semantic barriers in research activities of young scientists', *Psychological Science and Education*, no. 9 (1), pp. 54–65. (in Russian)
15. Tskvitariya, T.A. (2016), 'Mastering the methodology and methods of scientific research as a central component of training scientific personnel', *Modern Problems of Science and Education* [online], no. 3, available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24461> [Accessed 19.10.2025]. (in Russian)
16. Shikhova, A.L. (2007), *Development of research culture among students of secondary specialized educational institutions*, Abstract of Ph. D. Thesis (Pedagogy), Vyatka State Humanitarian University, Kirov, 19 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.В. Качалов, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», г. Екатеринбург, Россия, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2857-9416.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.V. Kachalov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communications, Ural State University of Railway Engineering, Yekaterinburg, Russia, e-mail: lada7.54@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2857-9416.

УДК 374

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_264

**Алена Борисовна Лелюх,
Елена Николаевна Федорова**
г. Москва

**Методологические основы работы с цифровым сопротивлением взрослых в
корпоративной образовательной среде**

В статье рассматривается цифровое сопротивление как системное психолого-педагогическое явление, проявляющееся в процессе освоения цифровых образовательных форматов взрослыми обучающимися в корпоративной среде. Теоретический анализ и интерпретация эмпирических данных позволяют выявить устойчивые закономерности, указывающие на комплексный характер данного феномена. Показано, что сопротивление не сводится к дефициту цифровых навыков, а связано с эмоциональными реакциями, когнитивной перегрузкой и снижением учебной мотивации, возникающими при изменении привычных способов профессиональной деятельности. В работе обоснована ограниченность традиционных управленческих подходов и подчеркнута значимость педагогических условий обучения взрослых. Разработана модель педагогического сопровождения, ориентированная на индивидуализацию образовательных траекторий, снижение цифровой тревожности и развитие устойчивой готовности сотрудников к использованию цифровых инструментов в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровое сопротивление, андрагогика, корпоративное обучение, педагогическое сопровождение, тьютор, психологические барьеры, мотивация, профессиональное образование.

**Alena Borisovna Lelyukh,
Elena Nikolaevna Fedorova**
Moscow

Methodological foundations for addressing adult digital resistance in a corporate educational environment

The article considers digital resistance as a systemic psychological and pedagogical phenomenon that manifests itself in the process of mastering digital educational formats by adult learners in a corporate environment. Theoretical analysis and interpretation of empirical data make it possible to identify stable patterns indicating the complex nature of this phenomenon. It is shown that resistance is not limited to a lack of digital skills, but is associated with emotional reactions, cognitive overload, and decreased learning motivation that occur when changing the usual ways of professional activity. The paper substantiates the limitations of traditional management approaches and emphasizes the importance of pedagogical conditions for adult education. A model of pedagogical support has been developed, focused on individualizing educational trajectories, reducing digital anxiety and developing a sustainable willingness of employees to use digital tools in their professional activities.

Keywords: digital resistance, andragogy, corporate training, pedagogical support, tutor, psychological barriers, motivation, professional education

Введение. В последние годы цифровые технологии стали определяющим фактором развития большинства отраслей экономики, радикально меняя характер профессиональной деятельности, требования к квалификации работников и способы организации их подготовки. Для компаний цифровая трансформация перестала быть опцией развития: она превратилась в базовое условие поддержания конкурентоспособности и устойчивости. Несмотря на масштабные инвестиции в цифровые решения, одним из наиболее стойких барьеров остаётся человеческий фактор – нежелание или неготовность сотрудников осваивать новые инструменты, что заметно снижает эффективность внедряемых технологий.

В научной и практической литературе подобное поведение сотрудников чаще всего объясняется управленческими причинами: недостатком коммуникации, особенностями организационной культуры, неадекватной системой стимулов. Такой подход смещает акцент в сторону администрирования изменений. Однако накопленные данные свидетельствуют, что истинные истоки сопротивления лежат значительно глубже и связаны с особенностями когнитивного и эмоционального функционирования взрослого человека, сформированными профессиональными привычками, а также переживаниями, связанными с возможной потерей компетентности и роли в коллективе.

Материалы исследования, включающего данные о 8569 участниках корпоративных программ АО «Альфа-Банк», демонстрируют, что сопротивление цифровым изменениям обладает выраженным системным характером. Показатель отмен обучения достигает 54,3% от всех регистраций (4129 из 7601 случаев), а степень завершённости отдельных образовательных треков, сопровождаемых разными тьюторами, колеблется от 15% до 100%. Подобная вариативность указывает на существенное влияние педагогических условий, в которых разворачивается процесс обучения, и

подтверждает: данное сопротивление не сводится к управленческой проблематике.

С точки зрения педагогики обучение взрослых неизбежно сопровождается столкновением с когнитивными схемами, сложившимися в результате длительной профессиональной практики. Переход к цифровым инструментам требует от сотрудников не только освоения новых операций, но и перестройки способов мышления, пересмотра рутинных действий, изменения связи между задачами и ожидаемым результатом. Нарушение привычного профессионального сценария вызывает тревожность, напряжение и стремление удержаться в границах знакомых форм деятельности. Поэтому любые меры административного характера оказываются недостаточными, если не сопровождаются специально организованной педагогической поддержкой.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сопротивление цифровым изменениям оказывает прямое влияние на качество корпоративного обучения и скорость адаптации сотрудников к новым условиям труда. В современных компаниях возрастает потребность в образовательных моделях, которые учитывают психологические особенности взрослых обучающихся, их опыт, уровень цифровой уверенности и эмоциональные барьеры. При этом в существующих научных источниках практически отсутствуют целостные описания психолого-педагогических механизмов, которые могли бы объяснить природу цифрового сопротивления в корпоративной среде и предложить инструменты его преодоления.

Научная новизна работы заключается в разработке модели преодоления цифрового сопротивления, интегрирующей поведенческие данные цифрового обучения и педагогический анализ факторов, влияющих на успешность освоения новых технологий. Исследование опирается на материалы корпоративной программы, включавшей цифровые образовательные треки, тьюторское сопровождение и элементы рефлексивной

практики, что позволило выявить структурно различные типы барьеров и определить роль тьютора в процессе адаптации.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения разработанной модели для создания программ развития цифровой компетентности сотрудников, а также при подготовке корпоративных тьюторов и методологов, сопровождающих цифровые изменения внутри организации.

Целью исследования является обоснование и описание педагогической системы сопровождения взрослых обучающихся, направленной на минимизацию проявлений цифрового сопротивления и формирование готовности сотрудников осваивать новые цифровые технологии. Для реализации цели необходимо было определить виды психолого-педагогических барьеров, разработать структуру педагогического сопровождения и доказать значимость фигуры тьютора в условиях цифровых преобразований.

Методологическую основу работы составили системный подход, идеи андрагогики и современные концепции психологических механизмов обучения взрослых. Использовались методы анализа научных источников, моделирования педагогических процессов и интерпретации данных корпоративного обучения.

Ход исследования. Исследование строилось как многоэтапное эмпирико-теоретическое исследование, направленное на выявление психолого-педагогической природы цифрового сопротивления и последующую проверку эффективности разработанной системы педагогического сопровождения. Процесс исследования включал:

1. Теоретико-аналитический этап:

- анализ исследований по андрагогике, цифровому сопротивлению, психологии обучения взрослых;
- формирование концептуальной модели и исследовательской гипотезы;
- определение ключевых категорий: «цифровое сопротивление», «эмоциональные барьеры», «психологически безопасная среда», «тьюторское сопровождение».

2. Диагностико-аналитический этап (количественный анализ массива данных):

- агрегирование данных корпоративного обучения 8569 обучающихся (12 959 записей);
- валидация и структурирование данных;
- статистический анализ динамики прохождения, региональных различий, эффективности тьюторов и сложности треков.

3. Качественный этап (глубинные интервью и интерпретация поведения обучающихся):

- проведение полуформализованных интервью с обучающимися и тьюторами;
- тематический анализ и построение типологии когнитивных, эмоциональных и мотивационных барьеров.

4. Этап интерпретации и выводов:

- сопоставление количественных и качественных данных;
- формирование заключения о психолого-педагогической природе цифрового сопротивления;
- оценка эффективности тьюторского сопровождения.

5. Проектировочный этап

- разработка педагогической системы преодоления цифрового сопротивления;
- определение структуры тьюторского сопровождения;
- подготовка практических рекомендаций.

1. На *теоретико-аналитическом этапе* исследования была проведена систематизация научных подходов, объясняющих природу цифрового сопротивления взрослых обучающихся и условия его преодоления. Анализ включал несколько ключевых направлений: концепции андрагогики и обучения взрослых, вопросы цифровой грамотности, особенности цифровой социализации, проблематику дистанционного обучения, а также исследования, посвящённые цифровой трансформации образовательной среды и педагогическому сопровождению. Особое внимание уделялось работам, рассматривающим развитие субъектности в условиях цифровизации [2], персонализацию обучения взрослых [4; 5], влияние цифровой грамотности на образовательную активность [6], формирование организационных признаков цифровой трансформации [3], а также потенциал технологий дистанционного обучения [7].

На основе анализа литературы был уточнён категориальный аппарат исследования. В его состав вошли понятия «цифровое сопротивление» (включая педагогические формы сопротивления внедрению технологий искусственного интеллекта [1]), «эмоциональные барьеры» и «психологическая адаптация к цифровой среде» [6], «психологически безопасная образовательная среда», «тьюторское сопровождение» и «персонализированная поддержка» [4; 7]. Это позволило рассматривать сопротивление не как следствие недостаточной цифровой компетентности, а как многофакторное явление, включающее эмоциональные, мотивационные и средовые компоненты.

Теории обучения взрослых, представленные в работах М. Ноулза и соавторов [11], а также концепция трансформативного обучения Дж. Мезирова [14], обеспечили методологическую основу для интерпретации механизмов сопротивления через призму автономии, рефлексии, опыта и смыслообразования. Эти подходы подчёркивают, что взрослые обучающиеся особенно чувствительны к характеру цифровых изменений, влияющих на профессиональные роли и сложившиеся модели деятельности.

Дополнительные аналитические акценты были выявлены при рассмотрении зарубежных исследований, посвящённых тревожности, неопределённости и неприятия технологических нововведений. Концепция цифрового разрыва М. Пренски [15] показывает, что различия в цифровом опыте напрямую влияют на готовность к использованию цифровых инструментов и восприятию цифровой среды. Работы М. Л. Маркус демонстрируют, что сопротивление новым технологиям проявляется не только на индивидуальном, но и на организационном уровне [13], что особенно значимо для корпоративного обучения. Классические модели управления изменениями К. Левина [12] и Дж. Коттера [10] позволяют рассматривать цифровое сопротивление как естественную реакцию на изменение структур, требований и норм профессиональной деятельности.

В отечественной научной традиции цифровое сопротивление нередко интерпретируется через призму цифровой социализации и формирования новой когнитивной экосистемы. Работы Г. У. Солдатовой и А. Е. Войсунского [9] подчёркивают сочетание эмоционально-когнитивных Difficulties, возникающих у взрослых при переходе в цифровую среду, а также необходимость адаптивных образовательных условий. Значимыми являются исследования персонализации обучения взрослых в условиях цифровизации [4; 5], а также работы, посвящённые педагогическим стратегиям преодоления сопротивления при внедрении технологий искусственного интеллекта [1].

Обобщение литературных источников позволило сформулировать гипотезу исследования: устойчивое снижение цифрового сопротивления возможно при создании целостной системы педагогического сопровождения, которая

включает многоуровневую диагностику, обеспечение психологически безопасной образовательной среды, развитие позитивной коммуникации, персонализированную поддержку обучающихся и процессно-ориентированную обратную связь. Особую значимость приобретает подготовка корпоративных тьюторов, способных работать с эмоционально-мотивационными проявлениями сопротивления [7; 8].

Современная научная дискуссия подтверждает комплексную природу цифрового сопротивления, которое включает когнитивные, эмоциональные, социальные и организационные компоненты. Зарубежные исследования акцентируют внимание на когнитивно-эмоциональных механизмах [13; 15], тогда как отечественные работы подчёркивают необходимость проектирования адаптивных образовательных форматов и комфортной цифровой среды [2; 4; 9]. Несмотря на растущий интерес к проблеме, комплексные исследования цифрового сопротивления взрослых в корпоративном обучении остаются ограниченными; недостаточно проработаны вопросы тьюторского сопровождения, коллективных цифровых практик и скрытых форм сопротивления.

Методологическая основа исследования опирается на сочетание андрагогического подхода [11], культурно-деятельностных и гуманистических концепций цифрового обучения [2; 4], идей когнитивно-поведенческой педагогики в части снижения цифровой тревожности, а также организационно-психологических моделей изменений [10; 12]. В совокупности эти подходы подтверждают необходимость разработки интегративной педагогической модели поддержки взрослых в условиях цифровых трансформаций, см. рис.1.

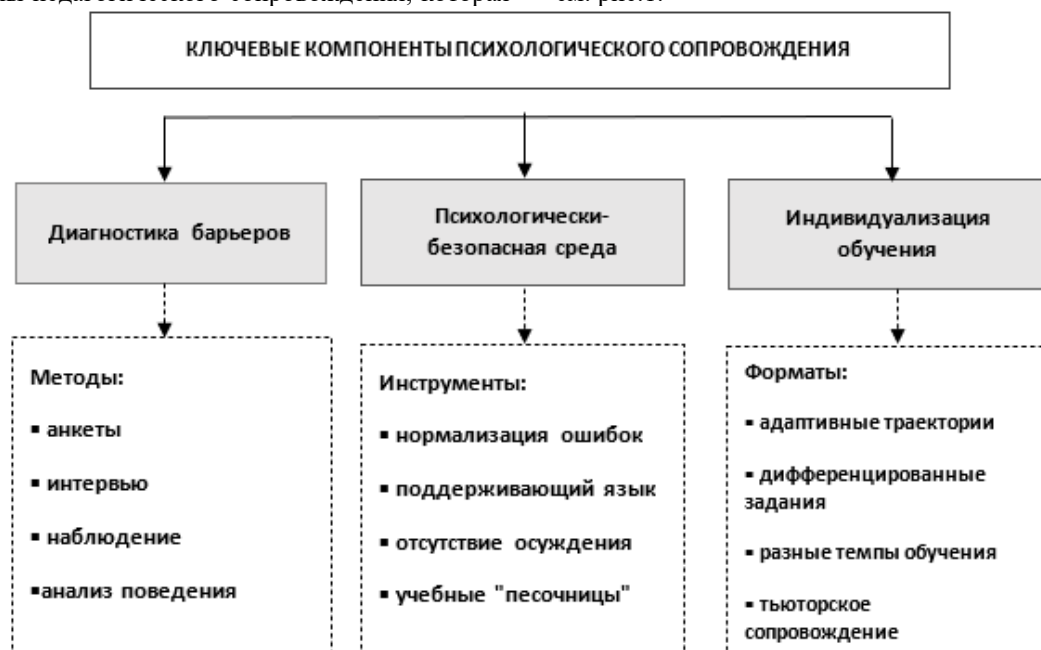


Рис. 1. Ключевые компоненты психологического сопровождения

Таким образом, теоретический анализ позволил сформировать гипотезу исследования и определить направления эмпирической проверки. Следующим шагом стала диагностика масштабов и структуры цифрового сопротивления в реальной корпоративной среде.

2. *Диагностико-аналитический этап* исследования был направлен на выявление масштабов и структуры цифрового сопротивления в корпоративной образовательной среде, а также на определение факторов, влияющих на успешность прохождения цифровых обучающих треков. В рамках количественного анализа был обработан обширный массив данных корпоративного обучения АО «Альфа-Банк», охватывающий 8 569 сотрудников и 12 959 регистраций на обучение за период 2020–2022 гг. В выборку вошли 56 образовательных программ различной сложности, сопровождаемых 51 тьютором. Обучение осуществлялось в шести региональных хабах и смешанных распределённых командах, что позволило учесть географический фактор.

Исходные данные включали информацию о статусах прохождения курсов, географии участия, принадлежности к типам образовательных треков, активности взаимодействия с тьюторами, а также статистику обращений за поддержкой. Участниками программ выступали сотрудники, находящиеся на разных уровнях цифровой зрелости, что обеспечило вариативность исследуемых проявлений цифровых трудностей. На предварительном этапе были зафиксированы типичные проблемы, возникавшие у обучающихся при взаимодействии с цифровой платформой: затруднения при навигации в интерфейсе, регистрационные ошибки, неуверенность при выполнении и отправке заданий, сложности в интерпретации инструкций и в понимании логики цифровых процессов. Эти трудности служили маркерами потенциального цифрового сопротивления и позволили сформировать основу для последующего сопоставления количественных показателей с качественными проявлениями.

Методологически этап опирался на контент-анализ сообщений обучающихся, обработку статистики продвижения по трекам, наблюдение за взаимодействием с цифровыми сервисами, а также на анализ тьюторских карт, обращений и коммуникаций в образовательных хабах.

Статусы прохождения обучения. Анализ динамики продвижения по курсам позволил выявить структуру вовлечённости и завершённости обучения. Распределение статусов оказалось следующим: 30,76% слушателей завершили обучение; 41,40% отменили участие; 18,94% находились в процессе; 8,84% имели статус «назначено». Ключевым показателем стала доля незавершённых обучений – 54,3%, что свидетельствует о выраженном разрыве между

намерением обучаться и фактическим завершением образовательной траектории.

Высокая доля отмен и незавершённых программ указывает не только на возможные организационные ограничения, но и на наличие внутренних барьеров, связанных с переживанием цифровых трудностей и недостаточной устойчивостью обучающихся в условиях использования новых технологий.

Региональные различия. Важным аналитическим измерением стали региональные различия. Показатель завершения курсов в Москве достигал 44%, тогда как в Сибири и на Дальнем Востоке он не превышал 27,7%. Разрыв в 16,3% демонстрирует неоднородность условий цифровой подготовки, различную степень доступности поддержки и неодинаковую динамику включённости в образовательный процесс. Данные различия могут быть обусловлены спецификой организационной культуры, уровнем распределённости команд, вариативностью цифровой инфраструктуры и опытом работы в цифровой среде.

Различия по типам образовательных треков. Сопоставление результатов по типам программ показало существенную дифференциацию. Наиболее высокие показатели демонстрировали треки Phygital-офисов, где фиксировались случаи стопроцентного завершения. Противоположную динамику показали управленческие программы, завершённости которых варьировала в диапазоне 21–27%. Такая контрастность свидетельствует о влиянии содержания программ, их прикладной направленности и уровня ожидаемой цифровой нагрузки на мотивацию и вовлечённость участников.

Влияние тьютора. Значимым фактором, определяющим успешность обучения, оказался уровень тьюторской поддержки. Анализ продемонстрировал большой разброс эффективности тьюторов от 15% до 100%. Были выделены специалисты, обеспечивающие максимальные результаты. Эти данные подтвердили решающую роль педагогического фактора: не технические характеристики платформы, а качество сопровождения и взаимодействия с обучающимся оказываются определяющими в снижении цифрового сопротивления.

Количественные данные позволили выявить ключевые параметры неоднородности освоения цифровых программ. Однако для понимания внутренних механизмов цифрового сопротивления было необходимо обратиться к качественному анализу индивидуальных переживаний и стратегий взаимодействия с цифровой средой.

3. *Качественный этап* исследования был направлен на выявление внутренней логики формирования цифрового сопротивления у взрослых обучающихся и уточнение механизмов,

лежащих в основе наблюдаемых поведенческих паттернов. Для этого были проведены 14 глубинных интервью с сотрудниками, проходившими обучение, а также 6 интервью с тьюторами, осуществлявшими сопровождение образовательного процесса. Дополнительным источником информации выступили логи LMS, позволившие сопоставить вербальные описания затруднений с фактическими сценариями взаимодействия участников с цифровой средой обучения. Анализ полученных данных показал наличие устойчивых стратегий избегания, проявлявшихся у значительной части обучающихся. Первая из них была условно обозначена как «замедление» и выражалась в склонности откладывать выполнение заданий, увеличивать интервалы между шагами обучения и возвращаться к материалам неоднократно. Интервью позволили связать данную стратегию с когнитивными трудностями — ощущением информационной перегрузки, неуверенностью в правильности действий и страхом ошибиться. Вторая стратегия, получившая название «проскок», характеризовалась поверхностным и ускоренным прохождением заданий без взаимодействия с материалом и цифровыми инструкциями. Она была тесно связана с эмоциональными проявлениями сопротивления: раздражением, усталостью от цифровых интерфейсов и сниженной внутренней мотивацией.

Полученные данные позволили сформировать типологию барьеров, лежащих в основе цифрового сопротивления. К когнитивным барьерам относились трудности понимания логики работы цифровых инструментов, страх совершить ошибку, а также субъективное ощущение сложности даже при выполнении базовых операций. Эмоциональные барьеры включали переживание осуждения со стороны коллег, угрозу профессиональной самооценке и сомнение в собственной способности справиться с цифровыми задачами. Мотивационные барьеры проявлялись в отсутствии связи между содержанием курса и актуальными рабочими задачами, а также в недостаточном понимании практической ценности обучения.

Особое значение имели наблюдения тьюторов, фиксирующих типичные затруднения обучающихся. Преобладали вопросы, связанные не со сложными цифровыми операциями, а с элементарными действиями: навигацией по интерфейсу, загрузкой материалов, интерпретацией инструкций. Многие обращения сопровождалось выраженными эмоциональными реакциями: тревожностью, раздражением, недоверием к цифровой системе или страхом потери данных. Эти данные позволили заключить, что ключевым источником цифрового сопротивления выступает не техническая

сложность цифровых решений, а недостаточный уровень цифровой самоэффективности и эмоциональная неустойчивость при работе с цифровой платформой.

Анализ логов LMS и сопоставление динамики обращений с образовательным прогрессом подтвердили важную закономерность: участники, регулярно взаимодействовавшие с тьютором, достигали более стабильных результатов и демонстрировали меньшую склонность к избеганию цифровых действий. Тьюторы также отмечали феномен скрытого сопротивления: формальное участие в курсе при фактическом уклонении от выполнения практических цифровых заданий, намеренное затягивание сроков или попытки переложить выполнение заданий на коллег.

Выборка включала сотрудников различных возрастных групп, профессиональных направлений и уровней цифровой подготовки, что обеспечило репрезентативность полученного материала и позволило выявить общие механизмы цифрового сопротивления независимо от стажа, должности или места работы. Комплексный анализ интервью, обращений и логов цифровой системы создал основу для формулирования структурной модели факторов сопротивления и уточнения педагогических условий, необходимых для его преодоления.

4. Интерпретационный этап был направлен на обобщение количественных и качественных данных, полученных в предыдущих частях исследования, и формирование целостного представления о природе цифрового сопротивления в корпоративной среде. Особое внимание уделялось сопоставлению выявленных эмпирических закономерностей с теоретическими положениями андрагогики, психологии обучения взрослых и исследований в области цифровой педагогики.

Результаты анализа показали, что феномен цифрового сопротивления не может быть объяснён упрощёнными представлениями о «лени» или «нежелании учиться». Его характер имеет многокомпонентную психолого-педагогическую природу и проявляется на когнитивном, эмоциональном и мотивационном уровнях. Существенную роль играют переживание информационной перегрузки, страх ошибок, угроза профессиональной самооценке и недостаточное понимание личной значимости обучения. Преобладание именно эмоциональных и идентичностных факторов было подтверждено как данными глубинных интервью, так и статистическими показателями: высокий процент отмен обучения (54,3%) и значительная вариативность завершения курсов между регионами и программами свидетельствуют о комплексной природе барьеров, см. рис 2.



Рис. 2. Группы барьеров цифрового сопротивления

Ключевым элементом преодоления сопротивления выступила фигура тьютора. Сопоставление данных об эффективности тьюторского сопровождения позволило выявить существенные различия между тьюторами, демонстрировавшими показатели завершения от 15% до 100%. Такой контраст подчёркивает, что именно характер взаимодействия, стиль коммуникации, готовность создавать психологически безопасную среду и умение нормализовать ошибки определяют устойчивость обучающихся в цифровой среде. Особо успешные тьюторы формировали пространство поддержки, в котором допуск к ошибкам рассматривался как часть процесса обучения, что вело к снижению тревожности и усилению цифровой самоэффективности сотрудников.

Сопоставление теоретических положений и эмпирических наблюдений выявило ряд противоречий между предполагаемой моделью преодоления цифрового сопротивления и реальной практикой корпоративного обучения. Так, теоретические подходы подчёркивают необходимость глубокой диагностики индивидуальных барьеров, тогда как фактическая система обучения ограничивается преимущественно учётом количественных показателей без анализа причин цифровых трудностей. Аналогично, декларируемая индивидуализация образовательных траекторий в реальности часто заменяется универсальными программами, не учитывающими различий в опыте, мотивации и уровне цифровой уверенности сотрудников.

На основе интеграции данных можно выделить несколько ключевых выводов. Во-

первых, цифровое сопротивление является системным явлением, обусловленным особенностями психики взрослого обучающегося, а не недостатком технической грамотности. Во-вторых, тьюторское сопровождение выступает важнейшим механизмом снижения эмоциональных рисков и повышения устойчивости в цифровой среде. В-третьих, участие в профессиональных цифровых хабах и иных формах коллективного взаимодействия способствует формированию позитивной цифровой идентичности и готовности к экспериментированию.

В-четвёртых, разрозненные методы поддержки оказываются недостаточно эффективными; требуется целостная педагогическая модель, объединяющая диагностику барьеров, индивидуализацию сопровождения, методическую поддержку и рефлексию.

В целом интерпретация данных подтверждает выводы зарубежных исследований о значении эмоциональных факторов в освоении цифровых технологий взрослыми, однако в корпоративной среде сопротивление усиливается организационными особенностями: высокой регламентированностью труда, ограниченным временем, страхом снижения эффективности и возможными рисками для профессиональной репутации. Совокупность количественных и качественных данных позволила глубже понять природу цифрового сопротивления и выявить точки приложения педагогического воздействия. Эти результаты легли в основу разработки целостной педагогической системы сопровождения взрослых обучающихся в условиях цифровых трансформаций (см. таблицу 1).

Таблица 1

Эмпирическое подтверждение теоретических положений

<i>Теоретический тезис</i>	<i>Подтверждение в данных</i>	<i>Практические следствия</i>
Цифровое сопротивление укоренено в психике взрослых	Высокий процент отмен (54.3%) даже в обязательном корпоративном обучении	Сопротивление - не просто "нежелание учиться", а системная проблема, требующая педагогического подхода
Критическая роль тьютора как посредника	Разница в эффективности тьюторов от 15% до 100% completion rate	Тьютор действительно является ключевой фигурой, но его эффективность требует системной поддержки
Критическая роль тьютора как посредника	Разница в эффективности тьюторов от 15% до 100% completion rate	Тьютор действительно является ключевой фигурой, но его эффективность требует системной поддержки
Эмоциональные барьеры: страх утраты компетентности	Низкое завершение треков, затрагивающих профессиональную идентичность (управленческие - 21-27%)	Сотрудники избегают ситуаций, где могут «потерять лицо» как профессионалы
Необходимость безопасной образовательной среды	Успешные тьюторы создают условия, где допустимы ошибки	Психологическая безопасность - не абстракция, а измеримый фактор успеха

5. *На проектировочном этапе* была разработана целостная модель педагогической системы, направленная на снижение цифрового сопротивления и повышение включённости взрослых обучающихся в процессы корпоративного обучения. Модель опирается на результаты диагностико-аналитического этапа и структурирована вокруг трёх взаимосвязанных блоков, обеспечивающих поэтапное снятие когнитивных, эмоциональных и мотивационных барьеров.

Блок 1. Психологически безопасная образовательная среда. Создание психологически безопасной среды выступает базовым условием успешного преодоления сопротивления. Она формирует пространство, в котором обучающийся получает право на ошибку и может осваивать цифровые инструменты в собственном темпе, не испытывая угрозы для профессиональной идентичности (см. таблицу 2)

Таблица 2

Блок 1. Психологически безопасная образовательная среда

<i>Компонент</i>	<i>Цель</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы</i>	<i>Механизмы</i>	<i>Эффект</i>
<i>Нормализация ошибок</i>	Снятие страха неудачи	Реакции на ошибки, уровень тревожности	Глубинные интервью, наблюдение	Объявление «периодов проб и ошибок», тренажёры, песочницы	Формирование внутренней уверенности, снижение эмоционального барьера
<i>Прозрачность требований</i>	Устранение неопределённости	Понимание инструкций, количество уточняющих вопросов	Анкетирование, наблюдение	Чёткая структура заданий, доступность целей	Снижение когнитивного стресса, повышение вовлечённости
<i>Доброжелательная коммуникация</i>	Создание поддерживающей среды	Оценка взаимодействия с педагогом, эмоциональный комфорт	Опросы, наблюдение	Конструктивная обратная связь, исключение ярлыков, позитивный язык	Укрепление доверия, мотивация к обучению

Особое значение имеет нормализация ошибок: педагогическая коммуникация выстраивается таким образом, чтобы ошибка

рассматривалась как естественный и полезный элемент обучения, а не как показатель некомпетентности. Для этого используются

симуляторы, тренировочные среды («песочницы»), позволяющие безопасно экспериментировать и постепенно формировать уверенность в работе с цифровыми системами. Важным элементом является прозрачность требований и отказ от санкционных практик, что снижает тревожность и способствует включённости.

Блок 2. Позитивная коммуникация и поддержка учебной мотивации. Второй компонент

системы – формирование устойчивой мотивации через доброжелательное взаимодействие и поддерживающую обратную связь. Педагогическая коммуникация направлена на признание усилий обучающегося, фиксацию промежуточных успехов и постепенное укрепление уверенности в собственных цифровых способностях (см. таблицу 3)

Таблица 3

Блок 2. Позитивная коммуникация и поддержка учебной мотивации

Компонент	Цель	Показатели	Методы	Механизмы	Эффект
Фокус на микро-успехах	Закрепление позитивного опыта	Количество отмеченных достижений, прогресс по заданиям	LMS-логи, наблюдение	Похвала малых достижений, вербализация успехов	Повышение уверенности и удовлетворения от процесса
Геймификация усилий	Мотивация к активности	Участие в игровых активностях, бейджи	LMS-логи, опросы	Бейджи за усилия, а не результат, соревновательные элементы	Повышение вовлечённости, формирование привычки к обучению
Storytelling	Демонстрация достижимого опыта	Вовлечённость, эмоциональная реакция	Интервью, наблюдение	Рассказы коллег о преодолении трудностей, обмен практическим опытом	Снижение тревожности, формирование моделей поведения

Значимую роль играют: фасилитация малых групп, рефлексивные практики и приёмы позитивного подкрепления. Групповые обсуждения сложностей, обмен успешными кейсами, использование образцов-историй (storytelling) способствуют снижению тревожности, формированию реалистичных ожиданий и укреплению внутренней мотивации. Такая среда позволяет сместить фокус с преодоления барьеров на накопление положительного опыта взаимодействия с цифровыми инструментами.

Блок 3. Тьюторское сопровождение. Третьим элементом модели выступает индивидуализированное тьюторское сопровождение, ориентированное на персонализацию образовательных траекторий и адресную помощь обучающимся. Тьютор не ограничивается функцией технического консультанта; он становится посредником между обучающимся и цифровой средой, обеспечивая эмоциональную поддержку, последовательное продвижение и сопровождение в выполнении цифровых заданий (см. таблицу 4).

Таблица 4

Блок 3. Тьюторское сопровождение

Компонент	Цель	Показатели	Методы	Механизмы	Эффект
Индивидуализация траекторий	Адаптация обучения под уровень и темп сотрудника	Скорость выполнения заданий, ошибки, запросы помощи	LMS-логи, анкеты самооценки	Персональный темп, подбор сложности заданий	Повышение усвоения, снижение тревожности
Эмоциональная поддержка	Снижение тревожности и страха ошибок	Уровень эмоционального дискомфорта, частота обращений	Глубинные интервью, наблюдение	Выслушивание, нормализация эмоций, конструктивная обратная связь	Укрепление уверенности и устойчивости
Менторская помощь	Освоение цифровых инструментов	Количество запросов, повторяемость ошибок	Контент-анализ обращений, наблюдение	Пошаговые инструкции, демонстрация действий, объяснение логики процессов	Повышение самостоятельности и компетентности

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Фасилитация групповой работы</i>	Развитие сотрудничества и обмена опытом	Участие в дискуссиях, вовлечённость	Наблюдение, социометрия	Модерация обсуждений, peer-to-peer обучение	Формирование коллективной поддержки, снижение страха ошибок
<i>Речевая поддержка</i>	Обеспечение понимания инструкций	Частота уточняющих вопросов, ошибки интерпретации	Анализ коммуникаций, опросы	Простая, структурированная речь, повторное объяснение	Снижение когнитивного барьера, повышение уверенности
<i>Контроль и мониторинг прогресса</i>	Оценка динамики обучения	Completion rate, прогресс по трекам	LMS-отчёты, Консультации	Регулярная проверка выполнения, корректировка маршрута	Повышение завершения курсов, снижение отсева
<i>Поддержка самостоятельного решения проблем</i>	Развитие саморегуляции	Частота самостоятельных действий	LMS-логи, наблюдение	Опции для проб и ошибок, минимизация вмешательства	Развитие цифровой компетентности и уверенности
<i>Рефлексивная обратная связь</i>	Укрепление навыков саморефлексии	Количество рефлексий, качество анализа ошибок	Анализ дневников, опросы	Совместный разбор ошибок, рекомендации	Повышение осознанности, снижение повторных ошибок

Индивидуальные консультации, корректировка темпа освоения, речевая и мотивационная поддержка помогают снизить уровень тревожности и укрепляют ощущение контролируемости образовательной ситуации. В совокупности эти меры способствуют постепенному формированию цифровой самоэффективности и внутренней уверенности в возможности освоить новые инструменты.

Взаимодействие трёх блоков обеспечивает последовательное снятие когнитивных, эмоциональных и мотивационных барьеров, формирует у сотрудников позитивный опыт

работы с цифровыми инструментами и закрепляет готовность к дальнейшим технологическим изменениям.

Такая система не только снижает уровень цифрового сопротивления, но и способствует развитию цифровой идентичности обучающихся, укрепляет их профессиональную устойчивость и расширяет возможности.

Для оценки результативности разработанной модели был проведён анализ ключевых метрик, отражающих динамику эмоциональных, когнитивных и мотивационных барьеров. Сводные показатели представлены в таблице 5.

Таблица 5

Метрики успеха интегрированного подхода

Барьер	Текущее состояние	Целевой показатель	Инструмент измерения
Эмоциональное сопротивление	54.3% отмена	Снижение до 30%	Опросник цифровой тревожности
Когнитивная перегрузка	Низкое прохождение по кубикам	Увеличение на 25%	Анализ прогресса в системе
Мотивационный дефицит	Различия по регионам 27-44%	Выравнивание до 35-40%	Сравнительный анализ хабов

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой инструментов диагностики цифрового сопротивления, изучением факторов формирования устойчивой цифровой идентичности, моделированием персонализированных траекторий преодоления барьеров и подготовкой корпоративных тьюторов. Особое значение имеет изучение влияния

организационной культуры на степень сопротивления цифровым изменениям и эффективность педагогических стратегий.

Ключевые направления и методические ориентиры, необходимых для углубления эмпирической базы и расширения теоретической модели, подробно систематизированы в таблице 6.

Методические рекомендации для дальнейших исследований

Эмпирическая верификация. <i>Концептуальная система педагогического сопровождения, роль корпоративного тьютора</i>	Провести пилотное внедрение системы в одной или нескольких компаниях. Собрать количественные данные (уровень цифровой тревожности, скорость освоения технологий, участие в обучении) и качественные кейсы (отзывы сотрудников). Пример: исследование «Overcoming Digital Resistance in Corporate Training» (Smith et al., 2021).
Методы оценки и индикаторы. <i>Диагностика барьеров (интервью, фокус-группы, анкеты)</i>	Включить стандартизированные шкалы, например: Computer Self-Efficacy Scale (CSE), Technology Acceptance Model (TAM) для оценки готовности к изменениям, шкалы цифровой тревожности. Описать периодичность измерений и показатели успеха.
Долгосрочная поддержка <i>Поддержка и мотивация в процессе обучения</i>	Разработать систему последующего сопровождения: регулярные коуч-сессии, онлайн-платформы поддержки, «рефреш»-тренинги. Пример: использование микролёрнинга и цифровых напоминаний для закрепления навыков (Johnson & Brown, 2020).
Организационный контекст <i>Признание влияния коллективных нарративов</i>	Добавить анализ организационной культуры и лидерских практик, внедрить опросы и интервью с руководством. Пример: исследование «Digital Transformation and Organizational Culture» (Westerman et al., 2014).
Дифференциация сотрудников <i>Индивидуализация траекторий</i>	Ввести классификацию сотрудников по уровню цифровой компетентности, возрасту и роли. Разработать адаптивные траектории обучения (например, для менеджеров — акцент на принятие решений, для специалистов — практические кейсы). Пример: «Segmented Learning Paths in Corporate Digital Training» (Garcia et al., 2019).
Технологические аспекты <i>Цифровые инструменты и сложности интерфейса</i>	Добавить раздел с анализом разных типов технологий и их влияния на когнитивное и эмоциональное сопротивление. Провести оценку user experience (UX) и восприятия интерфейса сотрудниками. Пример: «The Role of Technology Type in Digital Resistance» (Lee & Chen, 2022).
Социальные факторы <i>Фасилитация групповой работы, поддержка коллег</i>	Исследовать влияние формальных и неформальных лидеров, внедрить группы взаимной поддержки. Пример: использование Peer Coaching и Communities of Practice (Wenger, 1998).
Методологические ограничения <i>Использование системного подхода, идей андрагогики</i>	Указать границы применимости: малые vs. крупные компании, индустрии с высокой цифровой зрелостью vs. низкой. Добавить обсуждение возможных ограничений методики и способов их преодоления.

Заключение. Проведённое исследование подтверждает, что цифровое сопротивление является сложным психолого-педагогическим явлением, возникающим не столько вследствие недостатка навыков, сколько как реакция на тревожность, нарушение привычных способов работы и неопределённость в цифровой среде. Исследование позволило разработать целостную систему педагогического сопровождения, направленную на преодоление сопротивления и поддержку процесса цифровой трансформации в корпоративной среде.

Основные выводы исследования заключаются в следующем:

- цифровое сопротивление является естественной и преодолимой реакцией взрослых обучающихся на изменения в профессиональной деятельности;
- психологически безопасная образовательная среда выступает фундаментом для

успешного освоения цифровых инструментов. Она обеспечивает право на ошибки, поддерживает постепенное освоение навыков и снижает тревожность:

- тьюторское сопровождение играет ключевую роль в снижении цифровой тревожности, формировании уверенности и нормализации ошибок, обеспечивая индивидуализацию образовательных траекторий и эмоциональную поддержку;
- социальные механизмы, такие как цифровые хабы и группы взаимной поддержки, создают пространство для обмена опытом и снижения психологических барьеров, формируя безопасный коллективный контекст обучения;
- структурная модель педагогической системы объединяет три взаимосвязанных компонента: психологическую безопасность, индивидуализированную поддержку и рефлексивно-коммуникативный контур,

способствующий устойчивому освоению технологий;

– предложенная система может служить основой для разработки корпоративных образовательных программ, ориентированных на повышение цифровой компетентности сотрудников и трансформацию сопротивления в ресурс профессионального роста.

Статья рекомендована к публикации научным руководителем. Рекомендую данную статью к публикации. Работа посвящена актуальной проблеме цифрового обучения взрослых и содержит значимые

выводы, подтверждённые анализом теоретических и практических данных. Исследование отличается научной обоснованностью и практической ценностью для развития корпоративного образования.

Елена Николаевна Федорова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев, П. Г. Проблема рецепции технологий искусственного интеллекта в образовательной среде: педагогическое сопротивление и стратегии внедрения / П. Г. Андреев, Е. С. Синогина, С. А. Ломовская. – Текст : электронный // Ped.Rev. – 2024. – № 5 (57). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-retseptsii-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-srede-pedagogicheskoe-soprotivlenie-i-strategii> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Брагина, Е. В. Философские основания исследования проблемы вовлечённости в дополнительное образование: поощрение и развитие субъектности взрослых обучающихся / Е. В. Брагина. – Текст : электронный // Психолог. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovaniya-issledovaniya-problemy-vovlechenosti-v-dopolnitelnoe-obrazovanie-pooschrenie-i-razvitiye-subektnosti> (дата обращения: 24.11.2025).
3. Бурляева, В. А. Значение и признаки цифровой трансформации образовательных организаций / В. А. Бурляева, А. А. Емельянова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN622.pdf> (дата обращения: 24.11.2025).
4. Воробчикова, Е. О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е. О. Воробчикова. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2025. – № 1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-kak-klyuchevoy-printcip-obucheniya-vzroslykh-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 23.11.2025).
5. Воробчикова, Е. О. Цифровизация как ключевое условие реализации принципа персонализации в обучении взрослых / Е. О. Воробчикова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-kak-klyuchevoe-uslovie-realizatsii-printcipa-personalizatsii-v-obuchanii-vzroslykh> (дата обращения: 20.11.2025).
6. Ефимова, Г. З. Влияние цифровой грамотности на непрерывное образование взрослого населения / Г. З. Ефимова, М. Ю. Семёнов. – Текст : электронный // Социология науки и технологий. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-gramotnosti-na-nepreryvnoe-obrazovanie-vzroslogo-naseleniya> (дата обращения: 20.11.2025).
7. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебник для вузов / под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд. – Москва : Юрайт, 2025. – 392 с. – Текст : непосредственный.
8. Сувинова, А. Ю. Практики обучения взрослых в России и за рубежом / А. Ю. Сувинова, Д. П. Ананин, С. М. Лесин [и др.]. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2025. – № 1–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-obucheniya-vzroslykh-v-rossii-i-za-rubezhom> (дата обращения: 20.11.2025).
9. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский. – Текст : электронный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kognitivnaya-kontseptsiya-tsifrovoy-sotsializatsii-novaya-ekosistema-i-sotsialnaya-evolyutsiya-psihiki> (дата обращения: 20.11.2025).
10. Kotter, J. P. Leading Change / J. P. Kotter. – Boston, MA: Harvard Business School Press, 1996. – Text : direct.
11. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton III, R. A. Swanson. – 6th ed. – London; New York : Elsevier Butterworth-Heinemann, 2005. – 378 p. – Text : direct.
12. Lewin, K. Field Theory in Social Science / K. Lewin. – New York: Harper & Brothers, 1951. – Text : direct.
13. Markus, M. L. Power, Politics, and MIS Implementation / M. L. Markus. – Text : direct // Communications of the ACM. – 1983. – Vol. 26, № 6. – P. 430–444.
14. Mezirow, J. Transformative Dimensions of Adult Learning / J. Mezirow. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991. – (The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series). – Text : direct.
15. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 / M. Prensky. – Text : direct // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, № 5. – P. 1–6. – DOI: 10.1108/10748120110424816.

REFERENCES

1. Andreev, P.G., Sinogina, E.S. and Lomovskaya, S.A. (2024), 'The Problem of Reception of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Environment: Pedagogical Resistance and Implementation Strategies' [online], *Ped.Rev.*, no.

- 5 (57), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-retseptsii-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnoy-srede-pedagogicheskoe-soprotivlenie-i-strategii> [Accessed 25.11.2025]. (in Russian)
2. Bragina, E.V. (2025), 'Philosophical Foundations for the Study of the Problem of Involvement in Supplementary Education: Encouraging and Developing the Subjectivity of Adult Learners' [online], *Psychologist*, no. 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskie-osnovaniya-issledovaniya-problemy-vovlechenosti-v-dopolnitelnoe-obrazovanie-pooschrenie-i-razvitiye-subektnosti> [Accessed 24.11.2025]. (in Russian)
3. Burlyayeva, V.A. and Emelianov, A.A. (2022), 'The Meaning and Significance of Digital Transformation of Educational Organizations' [online], *World of Science. Pedagogy and Psychology*, Vol. 10, No. 6, available at: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN622.pdf> [Accessed 24.11.2025]. (in Russian)
4. Vorobchikova, E.O. (2025), 'Personalization as a Key Principle of Adult Learning in the Context of Digitalization' [online], *Bulletin of Minin University*, No. 1 (50), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-kak-klyuchevoy-printsip-obucheniya-vzroslyh-v-usloviyah-tsifrovizatsii> [Accessed 23.11.2025]. (in Russian)
5. Vorobchikova, E.O. (2025), 'Digitalization as a Key Condition for the Implementation of the Personalization Principle in Adult Learning' [online], *Problems of Modern Pedagogical Education*, No. 86-4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-kak-klyuchevoe-uslovie-realizatsii-printsipa-personalizatsii-v-obuchanii-vzroslyh> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
6. Efimova, G.Z. and Semenov, M.Yu. (2025), 'The Impact of Digital Literacy on the Continuous Education of the Adult Population' [online], *Sociology of Science and Technology*, No. 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-gramotnosti-na-nepreryvnoe-obrazovanie-vzroslogo-naseleniya> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
7. Polat, E.S. (ed.) (2025), *Pedagogical Technologies of Distance Learning: A Textbook for Universities*, 3rd ed., Moscow, Russia: Yurait. (in Russian)
8. Suvirova, A.Yu., Ananin, D.P. and Lesin, S.M. et al. (2025), 'Adult Education Practices in Russia and Abroad' [online], *Teacher XXI Century*, No. 1-1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-obucheniya-vzroslyh-v-rossii-i-zarubezhom> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
9. Soldatova, G.U. and Voiskunsky, A.E. (2021), 'The Social-Cognitive Concept of Digital Socialization: A New Ecosystem and the Social Evolution of the Psyche' [online], *Psychology. HSE Journal*, No. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kognitivnaya-kontseptsiya-tsifrovoy-sotsializatsii-novaya-ekosistema-i-sotsialnaya-evolyutsiya-psihik> [Accessed 20.11.2025]. (in Russian)
10. Kotter, J.P. (1996), *Leading Change*, Boston, MA, USA: Harvard Business School Press.
11. Knowles, M.S., Holton III, E.E. and Swanson, R.A. (2005), *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th ed., London, UK; New York, USA: Elsevier Butterworth-Heinemann.
12. Lewin, K. (1951), *Field Theory in Social Science*, New York, USA: Harper & Brothers.
13. Markus, M.L. (1983), 'Power, Politics, and MIS Implementation', *Communications of the ACM*, Vol. 26, No. 6, pp. 430–444.
14. Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, USA: Jossey-Bass. (The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series)
15. Prensky, M. (2001), 'Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1', *On the Horizon*, Vol. 9, No. 5, pp. 1–6, DOI: 10.1108/10748120110424816.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

А.Б. Лелюх, соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластенина, ORCID 0009-0004-2580-1493, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ. leluhalena@yandex.ru

Е.Н. Федорова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина Института педагогики и психологии, ORCID: 0000-0002-9235-0037, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, РФ, fedorova.mpgu@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

A.B. Lelyukh, Ph.D. Candidate, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V.A. Slavenin, Russian Academy of Education, ORCID 0009-0004-2580-1493, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation. leluhalena@yandex.ru

E.N. Fedorova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after Academician V.A. Slavenin, Institute of Pedagogy and Psychology, ORCID 0000-0002-9235-0037, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, fedorova.mpgu@yandex.ru

Дарья Дмитриевна Окишева
г. Москва

Представление студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе

В статье приводится теоретический анализ исследований зарубежных и отечественных педагогов и психологов о феномене «представление» и «социальное представление», как одного из видов представления, а также приводится теоретическая информация о специфике профессиональной деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, в частности описание обобщенных трудовых функций и отдельно содержание воспитательной функции. Также в статье приводится исследование представлений студентов педагогических вузов о реализации этой функции советниками директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Для исследования студентами было направлено задание, которое содержало в себе составление плана внеурочных мероприятий по семи направлениями воспитательной деятельности, таких как: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, научно-образовательное, физическое, экологическое и эстетическое, информационно-медийное воспитание. При составлении плана мероприятий студенты должны были учитывать особенности определенных категорий детей с ОВЗ, для которых необходимо было составить план. Результаты по данному заданию были проанализированы с помощью контент-анализа, в результате которого были выявлены основные психолого-педагогические смыслы, характеризующие представление студентов о воспитательной деятельности советников директоров по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в образовательных организациях, также были выделены наиболее часто употребляемые формы деятельности и методы работы с детьми в контексте воспитания. В заключении статьи приводятся основные выводы по результатам исследования и существующие тенденции, а также описываются области и направления для дальнейшего изучения.

Ключевые слова: представление, советники директоров по воспитательной работе, воспитательная функция, студенты педагогических вузов, план мероприятий по воспитательной работе, дети с ОВЗ, формы воспитательной деятельности, методы воспитательной работы, виды воспитательной работы, трудовые функции советников директоров по воспитательной работе.

Darya Dmitrievna Okisheva
Moscow

The perception of pedagogical university students on the implementation of the educational function of director's advisers on education

The article provides a theoretical analysis of research by foreign and domestic scientists and psychologists on the phenomenon of "representation" and "social representation" as one of the types of representation as well as provides theoretical information on the specifics of the professional activities of director's advisers on education and interaction with children's public associations, in particular, a description of generalized labor functions and separately the content of the educational function. The article provides a study of the ideas of pedagogical university students about the implementation of this function by director's advisers on education and interaction with children's public associations. For the research, the students were assigned a task that included drawing up a plan of extracurricular activities in seven areas of educational activity, such as: civil-patriotic, spiritual-moral, professional-labor, scientific-educational, physical, environmental and aesthetic, information and media education. When drawing up an action plan, students had to take into account the characteristics of certain categories of children with disabilities, for whom it was necessary to draw up a plan. The results of this task were analyzed using content analysis, which revealed the main psychological and pedagogical meanings that characterize students' understanding of the educational activities of director's advisers on education and interaction with children's public associations in educational organizations, and highlighted the most commonly used forms of activity and methods of working with children in the context of education. The article concludes with the main conclusions of the research and existing trends, as well as areas and directions for further study.

Keywords: presentation, director's advisers on education, educational function, pedagogical university students, plan of activities for educational work, children with disabilities, forms of educational activity, methods of educational work, types of educational work, work functions of director's advisers on education.

Введение. В настоящее время происходят изменения в системе образования Российской Федерации, связанные с внедрением новых образовательных стандартов и технологий, а также повышением уровня значимости воспитательной деятельности. В связи с этим в 2021 году была утверждена должность «советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями» [6] (далее – советник директора по воспитательной работе) и включена в номенклатуру должностей педагогических работников организаций,

осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций.

Профессиональная деятельность советников директоров по воспитательной работе включает в себя координирование деятельности образовательных организаций с деятельностью детских общественных объединений; реализацию внутренней воспитательной деятельности в образовательных учреждениях, включающую в себя внеурочные мероприятия для обучающихся по направлениям: гражданско-патриотическое,

духовно-нравственное, профессионально-трудовое, научно-образовательное, физическое, экологическое и эстетическое, информационно-медийное воспитание, направленные на личностное развитие и воспитание традиционных ценностей; педагогическое сопровождение детей с ОВЗ; методическую работу.

Подготовка к реализации профессиональной деятельности советников директоров по воспитательной работе должна начинаться с обучения студентов в педагогических вузах основам воспитательной деятельности, их знакомства с воспитательной системой и нормативными документами. Это необходимо для их дальнейшего успешного обучения на курсах повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки на должность советников директоров по воспитательной работе и высококачественной реализации профессиональной деятельности.

В связи со всем вышеперечисленным изучение представления студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе является актуальным.

Изученность проблемы.

Для более глубокого понимания исследования представлений студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе нам в первую очередь необходимо дать несколько определений:

Представления – это «наглядный образ предмета или явления, возникающий на основе данных ощущения и восприятия путем его воспроизведения в памяти» [7, С. 297].

С.Л. Рубинштейн писал, что представления – «это абстракция, а содержание их требуют переработки. В них выступают на передний план те черты, которые существенны и тесно связаны с его значением. Представления обладают свойствами неустойчивости, изменчивости, текучести. Они тесно связаны с отношением к тому или иному предмету» [8, С. 271].

А.Г. Маклаков определяет представление как «психологический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе прошлого опыта» [4, С. 235].

В когнитивной психологии представления по мнению А. Dretske и В. Fodor – это «то, что мы обобщаем, включая любое поведение для его объяснения. В свою очередь, представления влияют на поведение, на то, чего человек боится, во что он верит и чего желает» [13].

Представления – это «ментальные образования различной степени сложности, целостности и точности, являющиеся продуктами многократной переработки психикой и сознанием различных комплексов информации, полученной разными способами, в разное время и из разных

источников, и выполняющие функцию структурирования и объяснения действительности» [1, С. 155-162].

Социально-психологический подход к представлениям С. Московичи [15], в котором он рассматривает представления через социальный аспект и определяет социальное представление как «знания здравого смысла, которые окаменевают в традициях и воспринимаются как само собой разумеющееся в социальной практике» [11, С. 13].

Ж.-П. Абрик описывает элементы структуры социальных представлений (ядро и периферические зоны) [9]. Элементы ядра «включают глобальные социально-исторические условия и будут определять суть социального представления об объекте» [10]. Периферические элементы, «связанные с обстоятельствами, отражают индивидуальный и коллективный опыт, способы общения, языки и т. д. и будут регулировать когнитивные и мотивационные процессы и определять выбор, запоминание и связывание элементов ядра [12].

В. Вагнер обозначает социальные условия, отношения между группами, уровень образования, а также социально-структурные, исторические, культурные или субкультурные, межпоколенческие отличия как факторы, организующих социальных представлений разных групп [2, С. 107-114.]. В. Вагнер также подчеркивает «голоморфность и разноразностность системы социальных представлений, объединяющей не только индивидуальные, групповые представления объекта, но и фрагменты взгляда противника на объект» [5].

Таким образом в нашем исследовании под представлением мы будем понимать психический процесс и результат воспроизведения в сознании субъекта образов объектов, явлений или ситуаций, которые в данный момент не воспринимаются непосредственно, но воссоздаются на основе прошлого опыта, сочетая в себе наглядность, значимость и субъективную переработку, отражая существенные черты объекта через призму отношения, эмоций, убеждений и целей личности.

Советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями – это «название должности в перечне специалистов педагогической сферы образовательных организаций общего и профессионального образования (наряду с учителем, социальным педагогом, вожатым, педагогом-психологом, дефектологом и т.п.). Ведущей задачей советника, как педагогического работника, выступает формирование у обучающихся ценностно-смысловой осознанности общественной деятельности. В круг компетенций советника входит расширение у обучающихся опыта социального взаимодействия, обогащение просоциальных практик. Как общественный деятель советник решает задачи развития и реализации детских инициатив» [3].

В профессиональной деятельности советники директоров по воспитательной работе придерживаются реализации семи обобщенных трудовых функций: организационная, методическая, развивающая, сопровождающая, поддерживающая, воспитательная и планирующая. В нашем исследовании мы будем говорить о реализации воспитательной функции.

При реализации воспитательной функции советник директора по воспитательной работе должен консультировать участников образовательных отношений по вопросам воспитания с использованием современных информационных технологий, обеспечение воспитательного процесса в группе обучающихся, проведение мероприятий по воспитанию у обучающихся [5, С. 51-54].

Целесообразность разработки темы. Целесообразность разработки темы обусловлена необходимостью повышения эффективности подготовки студентов педагогических вузов к реализации воспитательной функции в условиях обновлённой образовательной среды. Переход от абстрактного понимания воспитания к конкретным профессиональным действиям требует внедрения диагностических и развивающих методов, позволяющих сформировать у будущих специалистов целостное представление о содержании и формах воспитательной деятельности.

Проведение данного исследования позволяет:

- выявить затруднения и искажения в восприятии воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе;
- создать основу для корректировки содержания вузовских дисциплин, связанных с воспитанием;

Таким образом, результаты работы имеют практическую направленность и могут быть использованы как в образовательном процессе, так и в системе сопровождения профессионального становления будущих советников директоров по воспитательной работе.

Научная новизна. Научная новизна исследования заключается в выявлении и анализе представлений студентов педагогических вузов о содержании и реализации воспитательной функции новой педагогической должности – советника директора по воспитанию. Нами описаны структура и особенности профессиональных представлений студентов через анализ разработанных ими планов воспитательной работы, характер ошибок в понимании ключевых категорий («форма», «метод», «цель воспитания»), различия между нормативной моделью деятельности и субъективной интерпретацией начинающих педагогов, смысловая структура представлений с использованием методов контент-анализа.

Цель и задачи исследования. Целью исследования является изучение представлений студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции профессиональной

деятельности советников директоров по воспитательной работе.

Для достижения цели исследования мы ставили перед собой следующие задачи:

- теоретический анализ литературы по теме исследования;
- составление практического задания для студентов педагогических вузов для исследования их представлений о реализации воспитательной функции;
- анализ полученных результатов исследования.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о механизмах становления профессионального педагогического мышления на этапе подготовки в вузе, когнитивной составляющей воспитательной компетентности будущих педагогов, роли смысловых представлений в процессе профессионального определения, специфике интериоризации новой роли советника по воспитанию. Полученные данные могут служить основой для последующего построения теоретических моделей формирования воспитательной готовности.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов при разработке программ подготовки и повышения квалификации советников директоров по воспитательной работе, корректировки рабочих программ педагогических дисциплин, ориентированных на развитие воспитательной компетентности, внедрения методик диагностики и коррекции представлений студентов о воспитательной деятельности, применения семантического анализа как инструмента для мониторинга смыслов, осваиваемых будущими педагогами в процессе подготовки.

Исследовательская часть.

Методология. В исследовании представлений студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе принимали участие 23 студента старших курсов (четвертые и пятые курсы специалитета) ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Института иностранных языков.

Студентам было предложено задание, которое включало в себя ознакомление с документами и материалами по специфике профессиональной деятельности советников директоров по воспитательной работе и заполнение таблицы мероприятий по воспитательной деятельности для разных категорий детей с ОВЗ, представленную в таблице. Им также был предложен перечень из шестнадцати категорий детей с ОВЗ (Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с инвалидностью, обучающиеся, нуждающиеся в длительном лечении, дети раннего возраста, имеющие отклонения в развитии и риск их

возникновения, дети-сироты, оставшиеся без попечения родителей, обучающиеся, являющиеся иностранными гражданами, обучающиеся, проявляющие выдающиеся способности и одаренные, дети с нормативными кризисами взросления, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в том числе дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий, дети участников (ветеранов) специальной военной операции, ветеранов боевых действий, дети – жертвы насилия, обучающиеся, испытывающие трудности в освоении образовательных программ, в развитии и социальной адаптации, дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев, дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях, дети, находящиеся в образовательных организациях для обучающихся с

девиантным (общественно опасным) поведением, нуждающиеся в особых условиях воспитания и требующие специального педагогического подхода, дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи), из которого студенты сами выбирали категории, для которых они будут составлять план мероприятий по воспитательной работе по семи направлениям: гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, научно-образовательное, физическое, экологическое и эстетическое, информационно-медийное воспитание.

После выполнения студентами задания, нами был произведен контент-анализ полученных результатов и выделены основные смысловые категории (см. таблицу).

Таблица 1.

План мероприятий по воспитательной работе для разных категорий детей с ОВЗ

№ п/п	Направления воспитательной работы	Содержание	Методы (беседа с детьми, дискуссии, упражнения и т.д.)	Формы деятельности (мастер-класс, классный час, тренинг и т.д.)	Категория детей	Возраст детей
1	Гражданско-патриотическое					
2	Духовно-нравственное					
3	Профессионально-трудовое					
4	Научно-образовательное					
5	Физическое					
6	Экологическое, эстетическое и воспитание общекультурных ценностей					
7	Информационно-медийное					

Результаты. По результатам контент-анализа выполненных студентами работ, мы выделили наиболее часто используемые виды методов при

составлении плана мероприятий, которые представлены на рис. 1.

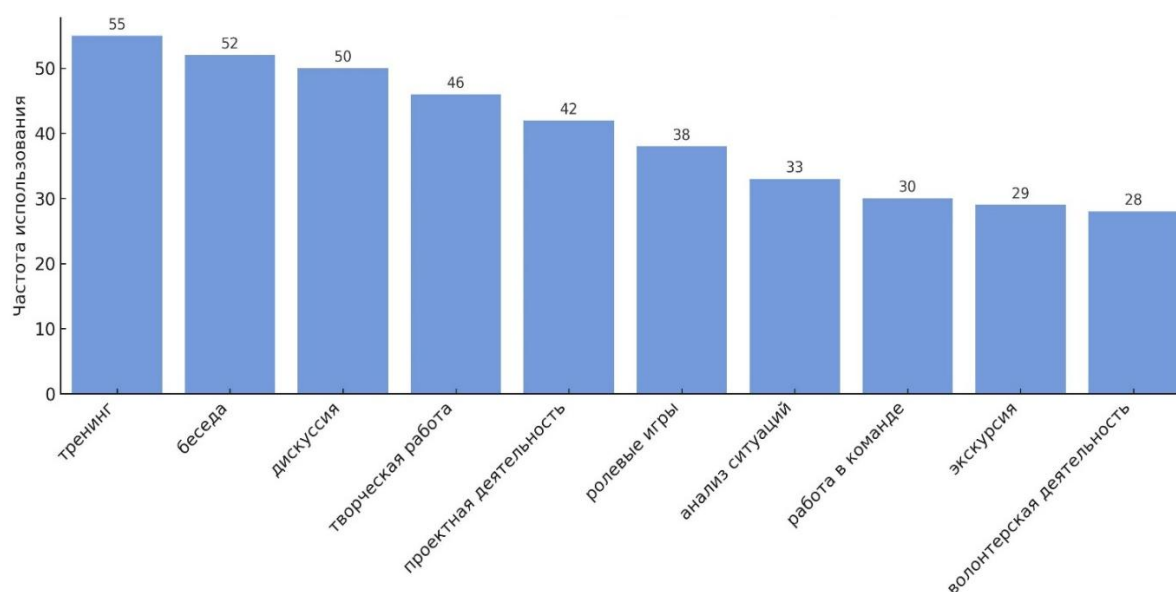


Рис. 1. График частоты упоминаемых методов работы

Из рис. 1 видно, что чаще всего студенты писали про тренинг, как один из методов работы с детьми (55 раз), однако стоит отметить, что тренинг является разновидностью форм деятельности, а не методов. Поэтому мы будем выделять беседу, как самый частый метод работы (52 раза).

Также мы выделили наиболее часто используемые формы деятельности при составлении плана мероприятий, которые представлены на рис. 2.

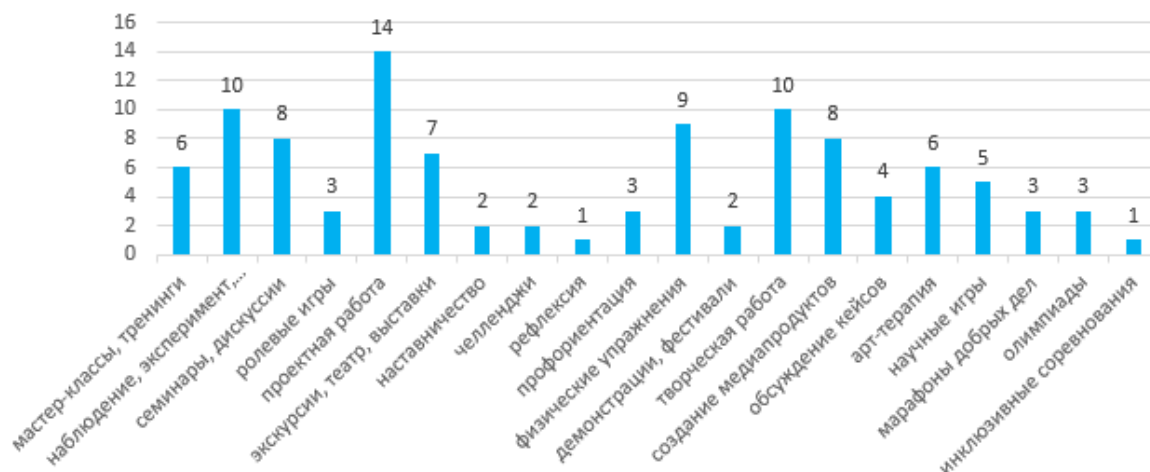


Рис. 2. График частоты упоминаемых форм деятельности

Из рис. 2 видно, что чаще всего студенты писали про проектную работу, как одной из форм деятельности с детьми (14 раз), однако стоит обратить внимание, что проектная работа является разновидностью методов работы, а не форм деятельности. Поэтому мы будем выделять семинары и дискуссии, как самую часто выбираемую форму работы (8 раз).

На следующем этапе анализа мы выделили психолого-педагогические смыслы по каждому направлению воспитательной работы на основе тех методов, которые описывали студенты:

1. Гражданско-патриотическое воспитание – формирование и укрепление гражданской идентичности, чувства сопричастности и гордости, социализация через историю и культуру, межкультурный диалог, уважение к героям и традициям, межнациональная интеграция.

2. Духовно-нравственное воспитание – развитие эмпатии и ценностных ориентаций, обучение нравственному выбору, поддержка эмоционального интеллекта, укрепление моральных ориентиров, развитие толерантности, преодоление одиночества и формирование доверия к другим.

3. Профессионально-трудовое воспитание – развитие трудовых и социальных навыков, формирование самооценки, профориентация, вера в собственные силы, помощь в профессиональном самоопределении, развитие инициативности, повышение уверенности, формирование представлений о будущем, снижение тревоги и повышение самоэффективности.

4. Научно-образовательное воспитание – стимуляция познавательного интереса, развитие критического мышления, освоение научных подходов, развитие исследовательской позиции, мотивации к учёбе, уверенности в интеллектуальных способностях, поддержка когнитивного развития, обучение решению задач, формирование академической уверенности.

5. Физическое воспитание – укрепление здоровья, формирование командного духа, снятие стресса, улучшение самооценки, снижение стресса, развитие выносливости и командных навыков, формирование здоровых привычек, преодоление изоляции, развитие телесной и психоэмоциональной устойчивости.

6. Экологическое, эстетическое воспитание – формирование экологической культуры и мышления, развитие эстетического вкуса, социализация через творчество, формирование культурной идентичности и способности к эстетическому восприятию и социальной вовлеченности.

7. Информационно-медийное воспитание – развитие медиаграмотности, критического мышления, безопасного поведения в цифровой среде, самовыражения, умения работать с информацией, укрепление цифровой безопасности, развитие социальной компетентности.

После выделения психолого-педагогических смыслов мы составили карту смысловых полей, которая представлена на рис. 3.

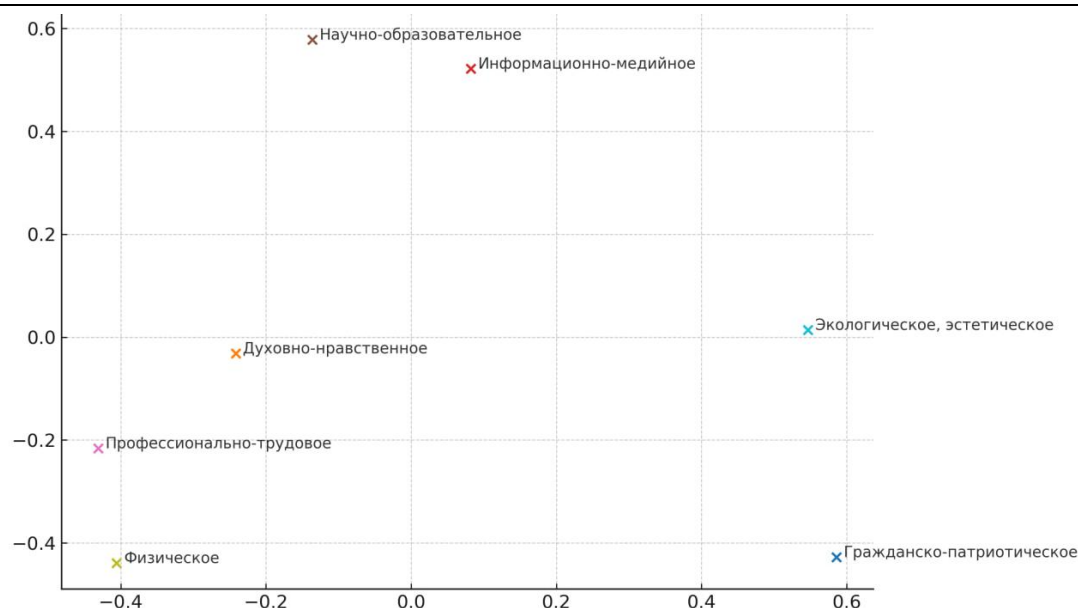


Рис. 3. Карта смысловых полей с кластерами

На данной карте мы можем заметить, что в представлениях студентов духовно-нравственное, профессионально-трудовое и физическое направления воспитания, а также научно-образовательное и информационно-медийное направления имеют общее ценностное поле и/или схожие методы/цели. При этом экологическое, эстетическое и гражданско-патриотическое направления воспитания опираются на разные ценности, цели, подходы от других направлений.

Заключение и выводы.

Таким образом, в результате исследования нам удалось выявить следующее:

1. Студенты старших курсов педагогических вузов имеют смешанное представление о методах работы и формах деятельности.
2. При составлении студентами плана мероприятий не наблюдалась их последовательность для систематичного развития личности и воспитания. Каждое мероприятие отдельно от других по смыслу.
3. Студенты видят общие смыслы или схожие методы работы и формы деятельности в духовно-нравственном, профессионально-трудовом и физическом направлениях, а также в научно-образовательном и информационно-медийном направлениях, что может быть связано с современными тенденциями к цифровизации и глобализации, а также трендами к здоровому образу жизни.
4. Студенты предпочитают проектную деятельность как одну из форм деятельности в воспитательной работе с детьми, что может быть также связано с тенденцией к сотрудничеству и коллективному труду в образовательном процессе.
5. Студенты выделяли беседу как одну из часто используемых методов работы с детьми, что может быть связано со спецификой образования студентов. Преподаватели иностранных языков

чаще всего проводят уроки с использованием беседы для более глубокого и всестороннего изучения языка.

Таким образом можем сделать вывод о том, что мы изучили представления студентов педагогических вузов о реализации воспитательной функции профессиональной деятельности советников директоров по воспитательной работе, по итогам которого можно сказать, что обучение в педагогических вузах не дает студентам достаточного понимания в специфике воспитательной деятельности.

Изучение представления студентов о реализации профессиональной деятельности советников директоров по воспитательной работе по нашему мнению требует дальнейшего исследования, так же, как и специфика профессиональной деятельности самих советников.

Рекомендация к публикации: в статье обсуждается проблема повышения эффективности подготовки студентов педагогических вузов к реализации воспитательной функции советников в условиях обновленной образовательной среды, представлены результаты теоретического и эмпирического исследования представления студентов о реализации воспитательной функции советников. С помощью контент-анализа выявлены затруднения и искажения в восприятии студентами воспитательной функции советников директоров по воспитательной работе. Данное исследование рекомендовано к печати в журнале «Вестник ШГПУ».

Научный руководитель, заведующий кафедрой психологии образования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, профессор, доктор педагогических наук Л.С. Подымова.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алишев, Б. С. Понятие представления в современной психологии / Б. С. Алишев. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского федерального университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 156, № 6. – С. 155–162.
2. Гурьева, С. Д. Социальные представления о феномене предательства: анализ структуры и содержания в разных возрастных группах / С. Д. Гурьева, Е. В. Виноградова. – Текст : непосредственный // Вестник ВятГУ. – 2021. – № 1 (139). – С. 107–114.
3. Лаврентьева, О. А. Анализ потребностей образовательных организаций в реализации компетенций советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: аналитическая записка / О. А. Лаврентьева, Е. М. Скрыпникова. – Новосибирск, 2023. – Текст : непосредственный.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 583 с. – Текст : непосредственный.
5. Окишева, Д. Д. Практикоориентированный курс по обобщенным трудовым функциям советников директоров по воспитательной работе / Д. Д. Окишева. – Текст : непосредственный // Сборник трудов седьмой Всероссийской межвузовской научно-практической конференции. – 2025. – С. 51–54.
6. Российская Федерация. Президент (2018 – ; В. В. Путин). Поручение Президента Российской Федерации Правительству по итогам заседания Президиума Государственного Совета, 2021 : Москва, 25 августа 2021. – № Пр-1808ГС. – Текст : непосредственный.
7. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с. – Текст : непосредственный.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.
9. Abric, J-C. L'artisanat et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale / J-C Abric. – Text : direct // Bulletin de psychologie. – 1984. – № 366. – pp. 861–875.
10. Abric, J-C. La recherche du noyau central et de la représentation de la zone muette des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales / J-C Abric. – Ramonville Saint-Agnes : Ed. Erès, 2003. – pp. 59–80. – Text : direct.
11. Farr, R. M. Social Representations, The phenomenon of social representations / R. M. Farr, S. Moscovici. – Cambridge, U K: Cambridge University Press, 1984. – pp. 3–69. – Text : direct.
12. Gaffié, B. Contextes, expressions et dynamique représentationnelle / B. Gaffié. – Text : direct // Psicologia. – 2004. – Vol. 18, no. 1. – pp. 93–122.
13. Fodor, Jerry A. Philosopher Who Plumbed the Mind's Depths, Dies at 82 / Jerry A. Fodor, J. Kahn Manhattan, A. G. Sulzberger. – Text : direct // The New York Times. – 2017. – November 30.
14. Moscovici, S. La psychanalyse, son image et son publique / S. Moscovici. – Paris : P.U.F., 1961. – 652 p. – Text : direct.
15. Wagner, W. The Theory of Social Representation / W. Wagner, N. Hayes. – New York : Palgrave Macmillan, 2005. – 221 p. – Text : direct.

REFERENCES

1. Alishev, B. S. (2013), 'The concept of representation in modern psychology', *Bulletin of the Kazan Federal University. Series: Humanities*, Vol. 156, no. 6, pp. 155–162. (in Russian)
2. Guryeva, S. D. and Vinogradova, E. V. (2021), 'Social representations of the phenomenon of betrayal: analysis of structure and content in different age groups', *Bulletin of Vyatka State University*, no. 1 (139), pp. 107–114. (in Russian)
3. Lavrentyeva, O. A. and Skrypnikova, E. M. (2023), *Analysis of the needs of educational organizations in the implementation of the competencies of the director's advisor on education and interaction with children's public associations: analytical note*, Novosibirsk. (in Russian)
4. Maklakov, A. G. (2005), *General Psychology: a textbook for universities*, St. Petersburg: Piter, 583 p. (in Russian)
5. Okisheva, D. D. (2025), 'Practice-oriented course on generalized work functions of directors' advisors on educational work', *Collection of works of the seventh All-Russian interuniversity scientific and practical conference*, pp. 51–54. (in Russian)
6. *Instruction of the President of the Russian Federation to the Government following the meeting of the Presidium of the State Council*, 2021: Moscow, August 25, 2021, no. Pr-1808GS. (in Russian)
7. Zinchenko, V. P. and Meshcherekov, B. G. (eds.) (1998), *Psychological dictionary*, Moscow: Pedagogy-Press, 440 p. (in Russian)
8. Rubinstein, S. L. (2002), *Fundamentals of General Psychology*, St. Petersburg: Piter, 720 p. (in Russian)
9. Abric, J-C. (1984), 'L'artisanat et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale', *Bulletin de psychologie*, no. 366, pp. 861–875.
10. Abric, J-C. (2003), *La recherche du noyau central et de la représentation de la zone muette des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agnes : Ed. Erès, pp. 59–80.
11. Farr, R. M. and Moscovici, S. (1984), *Social Representations, The phenomenon of social representations*, Cambridge, U K: Cambridge University Press, pp. 3–69.
12. Gaffié, B. (2004), 'Contextes, expressions et dynamique représentationnelle', *Psicologia*, Vol. 18, no. 1, pp. 93–122.
13. Fodor, Jerry A., Manhattan, J. Kahn and Sulzberger, A. G. (2017), 'Philosopher Who Plumbed the Mind's Depths, Dies at 82', *The New York Times*, November 30.
14. Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse, son image et son publique*, Paris : P.U.F., 652 p.
15. Wagner, W. and Hayes, N. (2005), *The Theory of Social Representation*, New York : Palgrave Macmillan, 221 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Д.Д. Окишева, аспирантка кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», специальность 5.8.7. Методология и технология профессионального образования, г. Москва, Россия, e-mail: dahaokay@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-8915-1126.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

D.D. Okisheva, Graduate Student, Department of Educational Psychology Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, field of training "Methodology and technology of professional education", Moscow, Russia, e-mail: dahaokay@yandex.ru, ORCID: 0009-0008-8915-1126.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_284

Ольга Олеговна Попова

г. Барнаул

Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих. Научная новизна исследования заключается в систематизации организационно-педагогических условий, обеспечивающих целостность процесса профессионального становления. Методологическую основу составляет комплексный подход, интегрирующий системный анализ, сравнительное исследование и педагогическое моделирование. В работе детализирована концепция профессионально-личностного потенциала через пять взаимосвязанных компонентов: когнитивно-профессиональный, мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, личностно-адаптивный и рефлексивно-развивающий. Представлена многоуровневая структура организационно-педагогических условий, включающая нормативный, ресурсный, содержательный и процессуальный блоки. Практическая значимость данного исследования состоит в том, что разработанная структура организационно-педагогических условий может быть применена при проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования, формировании кадровой политики государственных органов, ориентируя образовательный процесс на решение реальных профессиональных задач.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, развитие, образовательная среда, профессионально-личностный потенциал, федеральные государственные служащие.

Olga Olegovna Popova

Barnaul

Organizational and pedagogical conditions for developing the professional and personal potential of federal civil servants

The article presents the results of a theoretical study examining the development of the professional and personal potential of federal civil servants. The research's novelty lies in its systematization of the organizational and pedagogical conditions that ensure the integrity of the professional development process. The methodological basis is an integrated approach integrating systems analysis, comparative research, and pedagogical modeling. The paper details the concept of professional and personal potential through five interrelated components: cognitive-professional, motivational-value, operational-activity, personal-adaptive, and reflective-developmental. A multi-level structure of organizational and pedagogical conditions is presented, including normative, resource, content, and procedural blocks. The practical significance of this study lies in the fact that the developed structure of organizational and pedagogical conditions can be applied in the design and implementation of key professional educational programs in higher education and the formation of personnel policies for government agencies, orienting the educational process towards solving real professional tasks.

Keywords: organizational and pedagogical conditions, development, educational environment, professional and personal potential, federal civil servants.

В соответствии со статьей 10 Федерального закона от 27.05.2003 № 58-ФЗ «О системе государственной службы в Российской Федерации» федеральный государственный служащий – гражданин, осуществляющий профессиональную служебную деятельность на должности федеральной государственной службы и получающий денежное довольствие за счет средств федерального бюджета [16]. К числу федеральных государственных служащих относятся гражданские служащие (руководители, специалисты и вспомогательный персонал в федеральных министерствах, агентствах, службах),

правоохранительные служащие (сотрудники МВД России, Следственного комитета, Прокуратуры Российской Федерации, Росгвардии), а также военнослужащие. Объединяющими признаками для всех категорий являются исполнение полномочий федерального государства, особые условия поступления и прохождения службы, а также повышенные требования к профессиональной и личностной квалификации.

В настоящее время приоритетное и проблемное поле педагогики высшей школы концентрируется на активизации исследований, связанных с качеством подготовки выпускников

образовательных организаций высшего образования МВД России, уровнем их компетентности в профессии, поскольку отказ от знаниево-ориентированной парадигмы, направленной на информационно-теоретическую подготовку обучающихся, стал следствием серьезного диссонанса между теорией и практикой будущей специальности. В этой связи создание практико-ориентированной образовательной среды, основанной на профессиональном опыте и решении реальных задач, выступает ключевым условием эффективности образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к эффективности и качеству государственной службы в условиях социально-экономической трансформации и цифровизации. Развитие профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих становится стратегической задачей, от решения которой зависит способность государственного аппарата оперативно реагировать на современные вызовы. Необходимость обеспечения непрерывности профессионального развития федеральных государственных служащих требует создания специфической системы организационно-педагогических условий, направленных на формирование умения решать комплексные профессиональные задачи.

Научная новизна исследования заключается в системном подходе к определению и структурированию организационно-педагогических условий развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих, с учетом интеграции нормативно-правового, ресурсного, содержательного и процессуального компонентов.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что разработанная структура организационно-педагогических условий может быть применена при проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования, формировании кадровой политики государственных органов. Цель статьи – теоретически обосновать и разработать систему организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих.

Проблема профессионального развития государственных служащих широко освещается в трудах отечественных ученых. Так, А.В. Нестеров подчеркивает необходимость создания специфической системы условий для обеспечения непрерывности профессионального развития [14, С. 34]. А.А. Деркач рассматривает профессионально-личностный потенциал как системное свойство личности, определяющее готовность к продуктивной реализации

профессиональных функций [4, С. 45]. В.Г. Игнатов акцентирует внимание на ключевую роль когнитивного компонента как базового для профессиональной компетентности [8, С. 78]. Значительный вклад в исследование организационно-педагогических условий внесли Л.Г. Петерсон [17, С. 57], В.А. Сластёнин [19, С. 89], А.В. Хуторской [20, С. 112], М.И. Лукьянова [11, С. 45] и другие, определяя их как совокупность мер, возможностей или специально организованную систему деятельности.

Анализ зарубежных исследований показывает, что проблема развития профессионально-личностного потенциала государственных служащих рассматривается в контексте различных теоретико-методологических подходов. В зарубежной литературе чаще применяются понятия «организационная среда обучения», «условия профессионального развития» и «факторы роста компетенций».

Методологическая база исследования включает системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, что позволяет рассматривать развитие профессионально-личностного потенциала как целостный, многокомпонентный процесс, детерминированный комплексом внешних и внутренних факторов.

Стоит отметить, что профессионально-личностный потенциал федеральных государственных служащих представляет собой интегративное динамическое образование, синтезирующее профессиональные компетенции и личностные качества, обеспечивающие эффективное выполнение государственных функций и решение задач публичного управления. В ходе исследования нами было выявлено, что содержание профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих раскрывается через единство пяти взаимосвязанных компонентов.

1. Когнитивно-профессиональный

компонент – система профессиональных знаний и интеллектуальных способностей, необходимых для эффективной реализации должностных обязанностей. Профессиональные знания включают в себя не только глубокое понимание конституционных основ государственного устройства, но и знание отраслевого законодательства, владение основами государственного и муниципального управления, знание современных технологий публичного управления и цифровизации. В свою очередь, интеллектуальные способности представлены аналитическим мышлением, способностью к системному анализу; проектным мышлением и стратегическому планированию; критическим мышлением и способностью к оценке рисков; креативностью и инновационностью в решении управленческих задач. Профессор В.Г. Игнатов

подчеркивает, что «когнитивный компонент является базовым для формирования профессиональной компетентности и обеспечивает содержательную основу управленческой деятельности» [8, С. 79].

2. Мотивационно-ценностный компонент – ценностные ориентации и профессиональные установки, а также мотивация, определяющая отношение к службе в правоохранительных органах. *Ценностными ориентациями выступают:* приверженность принципам служения обществу и государству; ориентация на соблюдение законности и правопорядка; признание приоритета публичных интересов. *Мотивационный компонент представлен* внутренней мотивацией к профессиональному самосовершенствованию; стремлением к достижению значимых результатов; готовностью нести ответственность за принимаемые решения; ориентацией на карьерный рост и профессиональное развитие. Нельзя не согласиться с мнением Е.А. Климова, что «мотивационно-ценностная составляющая является системообразующим фактором профессиональной идентичности государственного служащего» [9, С. 67].

3. Операционально-деятельностный компонент – практические умения и навыки, обеспечивающие эффективное выполнение профессиональных функций. Важно отметить, что *профессиональные умения* в сфере нормотворческой и правоприменительной деятельности, умение разрабатывать и реализовывать управленческие решения, способность к межведомственному взаимодействию положительно влияют на формирование профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих на этапе обучения в образовательных организациях высшего образования МВД России. М.И. Лукьянова в своих исследованиях указывает, что именно «операционально-деятельностный компонент обеспечивает практическую реализацию профессионального потенциала в конкретных условиях государственной службы» [11, С. 46]. В связи с чем, важно отметить, что *ключевыми компетенциями выступают:* управленческие и организационные; коммуникативные и межличностные; информационно-аналитические; проектные и инновационные.

4. Личностно-адаптивный компонент – качества, обеспечивающие эффективную адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной деятельности. *Личностные качества:* эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость; ответственность; самоорганизация и самодисциплина; гибкость и адаптивность. Кроме того, для личностно-адаптивного компонента характерны следующие *социально-психологические характеристики:* социальный интеллект и эмоциональная компетентность; способность к конструктивному

взаимодействию; толерантность; лидерский потенциал и организаторские способности. Профессор А.В. Нестеров подчеркивает, что «личностно-адаптивный компонент обеспечивает устойчивость и эффективность профессиональной деятельности в условиях неопределенности и быстрых изменений» [14, С. 36].

5. Рефлексивно-развивающий компонент – способности к самооценке, саморегуляции и профессиональному росту. *Рефлексивные способности:* способность к критической самооценке; умение анализировать профессиональный опыт; готовность к коррекции профессионального поведения; способность к оценке последствий решений. *Развивающий потенциал:* готовность к непрерывному обучению; способность к освоению новых компетенций; открытость к инновациям и изменениям; стремление к профессиональному росту. Доктор педагогических наук Э.Ф. Зеер отмечает, что «рефлексивно-развивающий компонент является ключевым для обеспечения непрерывного профессионального развития и адаптации к меняющимся требованиям государственной службы» [6, С. 134].

Кроме вышеперечисленных компонентов профессионально-личностный потенциал характеризуется динамичностью и способностью к развитию. А.Б. Леонова выделяет три уровня его развития: *базовый уровень* - наличие необходимых знаний и умений; *продуктивный уровень* - способность к эффективной профессиональной деятельности; *творческий уровень* - способность к инновационной деятельности [10, С. 75].

Таким образом, содержание профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих представляет собой сложную, многокомпонентную систему, интегрирующую профессиональные компетенции и личностные качества. Развитие профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих требует целостного подхода, учитывающего единство когнитивных, мотивационных, операционных, личностных и рефлексивных компонентов, так как качественное формирование данного потенциала является ключевым условием обеспечения эффективности государственного управления и создания комплексной системы организационно-педагогических условий.

Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала представляют собой обоснованную совокупность мер, методов и ресурсов, направленных на профессиональное становление федеральных государственных служащих. Кроме того, организационно-педагогические условия являются ключевой категорией педагогической науки, однако в научном сообществе отсутствует единое понимание их сущности и содержания.

Л.Г. Петерсон определяет организационно-педагогические условия как «совокупность

взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленных на создание образовательной среды, способствующей достижению поставленных педагогических целей» [17, С. 58].

М.И. Лукьянова определяет организационно-педагогические условия как «совокупность возможностей образовательной и профессиональной среды, целенаправленно создаваемых для обеспечения эффективного профессионального развития и личностного роста» [11, С. 47].

В.А. Сластёнин в своих исследованиях предлагает такую формулировку: «Организационно-педагогические условия представляют собой не просто совокупность внешних факторов, а специально организованную систему деятельности, направленную на создание возможностей для профессионального развития» [19, С. 90]. А.В. Хуторской предлагает системное видение: «Это комплекс взаимосвязанных элементов, включающий целевой, содержательный, процессуальный и результативный блоки, обеспечивающие эффективность педагогического процесса» [20, С. 113]. Т.В. Миронова подчеркивает процессуальный характер: «Это динамическая система, представляющая собой последовательность этапов создания, реализации и оценки эффективности педагогических мер» [12, С. 70].

В свою очередь, С.А. Гильманов акцентирует управленческую составляющую: «Организационно-педагогические условия являются инструментом управления качеством образовательного процесса, обеспечивающим его целостность и эффективность» [2, С. 135]. Н.В. Бордовская предлагает интегративное понимание: «Это синтез организационных мер и педагогических технологий, направленный на создание среды, способствующей развитию профессионально-личностного потенциала» [1, С. 156]. А.Б. Леонова рассматривает условия как ресурс: «Это совокупность возможностей образовательной среды, целенаправленно создаваемых и используемых для достижения педагогических целей» [10, С. 72]. И.А. Зимняя подчеркивает: «Организационно-педагогические условия представляют собой процесс создания и поддержания необходимых предпосылок для эффективной образовательной деятельности» [7, С. 113]. А.М. Новиков актуализирует понятие: «В современных условиях это комплекс мер, обеспечивающих цифровизацию образовательного процесса, развитие умений, навыков и формирование готовности к непрерывному обучению» [15, С. 67].

В контексте настоящего исследования система организационно-педагогических условий представляет собой научно обоснованный комплекс взаимосвязанных элементов, направленных на создание целостной образовательной среды для развития профессионально-личностного потенциала

федеральных государственных служащих. Данная система интегрирует нормативно-правовые, ресурсные, содержательные и процессуальные компоненты, обеспечивающие непрерывность и преемственность профессионального становления.

Как подчеркивает профессор В.А. Сластёнин, эффективность организационно-педагогических условий определяется их системным характером и ориентацией на решение конкретных педагогических задач [19, С. 91]. В процессе данного исследования нами были подробно изучены и проанализированы десять условий, образующих единый механизм (систему) управления качеством профессиональной подготовки федеральных государственных служащих.

1. Нормативное правовое обеспечение – создание комплексной нормативной базы, регламентирующей процессы профессионального роста федеральных государственных служащих. Данное организационно-педагогическое условие включает в себя разработку профессиональных стандартов, должностных регламентов, положений о непрерывном образовании и карьерном продвижении. Профессор В.Г. Игнатов отмечает, что «правовое обеспечение является фундаментом для построения системы непрерывного профессионального образования» [8, С. 89]. Нормативное правовое обеспечение регламентирует порядок аттестации, квалификационных экзаменов и конкурсных процедур; определяет механизмы материального и морального стимулирования профессионального роста; обеспечивает правовые гарантии для профессионального развития; устанавливает критерии оценки эффективности обучения; создает основу для планирования индивидуальных траекторий развития; устанавливает требования к основным профессиональным образовательным программам высшего образования.

2. Материально-техническое оснащение образовательного процесса. Доктор педагогических наук С.Ю. Наумов подчеркивает, что «качество материально-технической базы непосредственно влияет на эффективность образовательного процесса» [13, С. 136]. Сущность данного организационно-педагогического условия заключается в: оборудовании помещений образовательной организации современными учебными классами, мультимедийными аудиториями, симуляционными центрами; оснащении специализированным программным обеспечением для моделирования управленческих ситуаций; создании цифровой образовательной среды с доступом к электронным библиотекам и базам данных; обеспечении высокоскоростным интернетом и телекоммуникационным оборудованием для дистанционного обучения; приобретении современной оргтехники и средств визуализации информации; организации специализированных рабочих мест для

практической подготовки; обеспечении мобильным оборудованием для выездных учебных занятий.

3. Программно-методическое обеспечение.

Данное организационно-педагогическое условие включает в себя: разработку основных профессиональных образовательных программ, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам и ведомственным требованиям; создание учебно-методических комплексов по дисциплинам; разработку кейсов, деловых игр и практических заданий на основе реальных ситуаций; подготовку методических рекомендаций по самостоятельной работе и стажировкам, учебной и производственной практикам; создание банка оценочных средств для контроля качества обучения; разработку дифференцированных программ для различных категорий служащих; адаптацию образовательных материалов под цифровой формат обучения; создание библиотеки лучших практик и успешных кейсов.

4. Кадровое обеспечение образовательного процесса. Профессор А.С. Дугенец отмечает, что «компетентность преподавательского состава является ключевым фактором качества подготовки» [5, С. 156]. Данное организационно-педагогическое условие направлено на: формирование корпуса профессорско-преподавательского состава, обладающего практическим опытом государственной службы; организацию повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; привлечение действующих федеральных государственных служащих к проведению практических занятий; создание системы мотивации для преподавателей; организацию стажировок преподавателей в государственных органах; разработку профессиональных стандартов для профессорско-преподавательского состава; создание системы менторства и наставничества.

5. Мотивационное стимулирование профессионального развития. Е.А. Климов указывает на важность «создания условий для внутренней мотивации профессионального роста» [9, С. 112]. Данное организационно-педагогическое условие включает в себя: разработку системы материальных и нематериальных стимулов для профессионального роста; создание условий для карьерного продвижения на основе результатов обучения; организацию конкурсов профессионального мастерства и награждение лучших государственных служащих; создание системы грантов на дополнительное образование и стажировки; формирование корпоративной культуры, с целью ускорения профессионального развития.

6. Информационно-аналитическое сопровождение. Поддерживаем мнение М.В. Преснякова о необходимости «регулярной диагностики профессиональных компетенций и личностного роста» [18, С. 89]. В связи с чем,

ключевыми элементами информационно-аналитического сопровождения являются: создание системы мониторинга профессионального развития федеральных государственных служащих; разработка критериев и показателей оценки эффективности обучения; внедрение автоматизированных систем управления человеческими ресурсами; организация регулярных опросов и диагностики профессиональных потребностей; создание базы данных лучших практик и успешных кейсов; анализ международного опыта профессионального развития госслужащих; проведение исследований с ведущими образовательными организациями высшего образования.

7. Организационно-управленческое обеспечение. Профессор В.Д. Граждан акцентирует внимание на «необходимости создания интегрированной системы управления человеческими ресурсами» [3, С. 23]. Данное организационно-педагогическое условие реализуется в процессе: разработки системы стратегического планирования профессионального развития; создания координационных советов и рабочих групп по вопросам обучения; организации межведомственного взаимодействия в области профессионального развития; разработки регламентов и процедур управления образовательным процессом; создания системы контроля качества образовательных услуг.

8. Научно-исследовательское сопровождение. Содержанием данного организационно-педагогического условия является: проведение прикладных исследований в области профессионального развития федеральных государственных служащих; организация научно-практических конференций и семинаров; разработка методических рекомендаций по внедрению инновационных образовательных технологий; создание экспертных советов по оценке качества образовательных программ; проведение мониторинга эффективности реализуемых программ.

9. Социально-психологическое сопровождение. Организация психологической поддержки и консультирования федеральных государственных служащих составляет основу указанного организационно-педагогического условия. Особое внимание необходимо сосредоточить на разработке программ по развитию эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости; создании системы профилактики профессионального выгорания; организации тренингов по командообразованию и конфликтологии. Отдельным элементом социально-психологического сопровождения выступает проведение мероприятий по укреплению корпоративной культуры.

10. Межведомственное и международное сотрудничество. Содержанием данного организационно-педагогического условия является:

развитие международного сотрудничества с зарубежными школами государственного управления; участие в международных проектах и программах профессионального развития; организация совместных образовательных программ с ведущими университетами; привлечение международных экспертов к разработке и реализации профессиональных образовательных программ.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что развитие профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих представляет собой комплексную многоаспектную проблему, требующую системного подхода к её решению. Реализация поставленной цели исследования – теоретического обоснования системы организационно-педагогических условий – достигнута посредством уточнения структурного состава профессионально-личностного потенциала и разработки соответствующей ему интегративной структуры педагогических условий.

В результате исследования сформулированы следующие основные выводы:

1. Профессионально-личностный потенциал государственных служащих представляет собой сложное динамическое образование, структурно состоящее из пяти взаимосвязанных компонентов: когнитивно-профессионального, мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного, личностно-адаптивного и рефлексивно-развивающего. Их интеграция обеспечивает готовность к эффективному выполнению государственных функций в условиях изменяющейся среды.

2. Эффективное развитие данного потенциала детерминировано созданием целостной системы организационно-педагогических условий. Ключевым фактором выступает обеспечение единства и взаимодополняемости образовательного, развивающего и воспитывающего компонентов в

процессе профессиональной подготовки федеральных государственных служащих.

3. Разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная система организационно-педагогических условий, интегрирующая взаимосвязанные элементы нормативно-правового, ресурсного, содержательного, процессуального и оценочного характера. Реализация данной системы создает научную основу для управления качеством профессиональной подготовки федеральных государственных служащих.

В качестве перспектив научного поиска обозначен комплекс взаимосвязанных направлений. Во-первых, это опытно-экспериментальная работа по апробации предложенных организационно-педагогических условий в реальном образовательном процессе ведомственных вузов МВД России. Во-вторых, организация эмпирического исследования, нацеленного на верификацию результативности отдельных элементов системы и установление корреляций между применяемыми условиями и уровнем развития профессионально-личностного потенциала. В-третьих, проектирование и внедрение дифференцированных методик и педагогических технологий, адаптированных под специфику служебной деятельности различных категорий федеральных государственных служащих.

Научная статья аспиранта Поповой Ольги Олеговны «Организационно-педагогические условия развития профессионально-личностного потенциала федеральных государственных служащих» соответствует предъявляемым требованиям и рекомендована к опубликованию. Научный руководитель - Кузнецова Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры административного права и административной деятельности ОВД Барнаульского юридического института МВД России

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бордовская, Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 624 с. – Текст : непосредственный.
2. Гильманов, С. А. Управление качеством образования: теория и практика : монография / С. А. Гильманов. – Москва : Юрайт, 2020. – 255 с. – Текст : непосредственный.
3. Граждан, В. Д. Управление профессиональным развитием государственных служащих / В. Д. Граждан. – Москва : Российская академия правосудия, 2019. – 150 с. – Текст : непосредственный.
4. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2018. – 267 с. – Текст : непосредственный.
5. Дугенец, А. С. Кадровое обеспечение государственной службы / А. С. Дугенец. – Москва : Юнити-Дана, 2020. – 287 с. – Текст : непосредственный.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2019. – 320 с. – Текст : непосредственный.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2019. – 384 с. – Текст : непосредственный.
8. Игнатов, В. Г. Профессионализм государственных служащих: теоретико-правовой аспект / В. Г. Игнатов. – Текст : непосредственный // Государственная служба. – 2020. – № 4. – С. 76–80.

9. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : Институт практической психологии, 2018. – 400 с. – Текст : непосредственный.
10. Леонова, А. Б. Мотивационно-ценностные ориентации персонала и привлекательность организационной культуры / А. Б. Леонова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2020. – № 3. – С. 70–75.
11. Лукьянова, М. И. Профессиональное развитие личности: когнитивный аспект / М. И. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 44–49.
12. Миронова, Т. В. Современные подходы к проектированию образовательной среды / Т. В. Миронова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – № 1. – С. 68–75.
13. Наумов, С. Ю. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса в ведомственных вузах / С. Ю. Наумов. – Текст : непосредственный // Вестник образования России. – 2021. – № 3. – С. 134–139.
14. Нестеров, А. В. Профессиональное развитие государственных служащих: теоретические основы / А. В. Нестеров. – Текст : непосредственный // Государственная служба. – 2020. – № 4. – С. 34–38.
15. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2018. – 248 с. – Текст : непосредственный.
16. Российская Федерация. Законы. О системе государственной службы Российской Федерации : от 27.05.2003 № 58-ФЗ (ред. от 19.12.2022). – Текст : непосредственный // Собрание законодательства РФ. – 2003. – № 22. – Ст. 2063.
17. Петерсон, Л. Г. Теория и практика построения непрерывного образования / Л. Г. Петерсон. – Текст : непосредственный // Современное образование: проблемы и решения : сб. науч. тр. – Москва : АПК и ППРО, 2018. – С. 56–61.
18. Пресняков, М. В. Мониторинг профессионального развития государственных служащих / М. В. Пресняков. – Текст : непосредственный // Государственное управление. – 2021. – № 3. – С. 87–92.
19. Сластёнин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2018. – 576 с. – Текст : непосредственный.
20. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 720 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bordovskaya, N. V. and Rean, A. A. (2019), *Pedagogy : textbook for universities*, St. Petersburg : St. Petersburg, 624 p. (in Russian)
2. Gilmanov, S. A. (2020), *Education Quality Management: theory and practice* : monograph, Moscow : Yurayt, 255 p. (in Russian)
3. Grazhdan, V. D. (2019), *Management of Professional Development of Civil servants*, Moscow : Russian Academy of Justice, 150 p. (in Russian)
4. Derkach, A. A. (2018), *Acmeological foundations of professional development*, Moscow : Moscow Psychological and Social Institute, 267 p. (in Russian)
5. Dugenez, A. S. (2020), *Staffing of the civil service*, Moscow : Unity-Dana, 287 p. (in Russian)
6. Zeer, E. F. (2019), *Psychology of professional development* : studies. handbook for universities, Moscow : Academy, 320 p. (in Russian)
7. Zimnyaya, I. A. (2019), *Pedagogical psychology* : textbook for universities, Moscow : Logos, 384 p. (in Russian)
8. Ignatov, V. G. (2020), 'Professionalism of civil servants: theoretical and legal aspect', *Civil Service*, no. 4, pp. 76–80. (in Russian)
9. Klimov, E. A. (2018), *Professional Psychology*, Moscow : Institute of Practical Psychology, 400 p. (in Russian)
10. Leonova, A. B. (2020), 'Motivational and value orientations of personnel and attractiveness of organizational culture', *Bulletin of Moscow University. Episode 14. Psychology*, no. 3, pp. 70–75. (in Russian)
11. Lukyanova, M. I. (2021), 'Professional personality development: a cognitive aspect', *Pedagogy*, no. 5, pp. 44–49. (in Russian)
12. Mironova, T. V. (2022), 'Modern approaches to the design of the educational environment', *Higher education in Russia*, no. 1, pp. 68–75. (in Russian)
13. Naumov, S. Yu. (2021), 'Material and technical support of the educational process in departmental universities', *Bulletin of Education of Russia*, no. 3, pp. 134–139. (in Russian)
14. Nesterov, A. V. (2020), 'Professional development of Civil servants: Theoretical foundations', *Civil Service*, no. 4, pp. 34–38. (in Russian)
15. Novikov, A. M. (2018), *Methodology of Education*, Moscow : Egves, 248 p. (in Russian)
16. On the civil service system of the Russian Federation (2003), feder. Law No. 58-FZ of 05.27.2003 (as amended on 12/19/2022), *Collection of Legislation of the Russian Federation*, no. 22. (in Russian)
17. Peterson, L. G. (2018), 'Theory and practice of building lifelong education', *Modern Education: problems and solutions* : collection of scientific papers, Moscow : APK and PPRO, pp. 56–61. (in Russian)
18. Presnyakov, M. V. (2021), 'Monitoring of professional development of civil servants', *Public Administration*, no. 3, pp. 87–92. (in Russian)
19. Slastyonin, V. A. (2018), *Pedagogy* : handbook for students of higher educational institutions, Moscow : Academy, 576 p. (in Russian)
20. Xutorskoj, A. V. (2020), *Modern Didactics* : a textbook for universities, St. Petersburg : Peter, 720 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.О. Попова, преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД Барнаульского юридического института МВД России, аспирант 2 курса Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, e-mail: olga250793@mail.ru, ORCID: 0009-0000-0767-8234.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.O. Popova, Lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Activities, Barnaul Law Institute, Ministry of Internal Affairs of Russia; 2nd year Graduate Student, Altai State Pedagogical University, Barnaul; Email: olga250793@mail.ru, ORCID: 0009-0000-0767-8234.

УДК 378

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_291

**Галина Николаевна Толкачева,
Татьяна Викторовна Кротова**
г. Москва

Особенности проведения демонстрационного экзамена в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся педагогического вуза

В статье представлен опыт разработки модели проведения демонстрационного экзамена как формы государственной итоговой аттестации будущих педагогов дошкольного образования. Раскрыты методологические основы и принципы ее построения, охарактеризованы структурные компоненты (целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный) и их взаимосвязи. Показаны возможности модели в проектировании структуры и содержания демонстрационного экзамена как обязательной формы государственной итоговой аттестации в пилотных программах, направленных на изменение уровней профессионального образования. Изложены способы и критерии комплексной оценки компетенций (универсальных, базовых, общепрофессиональных, профессиональных) и метакомпетенций выпускников. Приведены примеры экзаменационных заданий и требований к ним, отражающих специфику педагогической деятельности. Особое внимание уделено сопровождению обучающихся в реальной и информационной среде при подготовке к демонстрационному экзамену, раскрыто его содержание и формы организации.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, демонстрационный экзамен, модель, педагогическое образование, пилотный проект, педагог дошкольного образования.

**Galina Nikolaevna Tolkacheva,
Tatyana Viktorovna Krotova**
Moscow

Specifics of a Demonstration Exam Conduction as Part of the State Final Certification of Students at a Pedagogical University

This article presents the experience of developing a model for a demonstration exam conduction as a form of state final certification for future preschool teachers. The methodological foundations and principles of its design are disclosed and the structural components (target, content, technology, criteria-based assessment) and their interrelations are characterized. The model's potential for designing the structure and content of a demonstration exam as a mandatory form of state final certification in pilot programs aimed at changing the levels of professional education is demonstrated. Methods and criteria for comprehensively assessing graduates' competencies (universal, basic, general professional, professional) and metacompetencies are outlined. Examples of examination tasks and requirements reflecting the specifics of teaching are provided. Particular attention is paid to supporting students in real-life and informational environments during preparation for the demonstration exam conduction, and its content and organizational forms are described.

Keywords: state final certification, demonstration exam conduction, model, pedagogical education, pilot project, preschool teacher.

Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания УКЛН-2024–0009 по теме научно-исследовательской работы «Разработка содержания, организации и сопровождения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования в рамках ядра высшего педагогического образования» на 2025год

Введение. Демонстрационный экзамен как форма итоговой государственной аттестации (далее – ГИА) активно внедряется в систему высшего педагогического образования. Особое значение он имеет в реализации пилотных программ, нацеленных на изменение уровней высшего образования. Пилотный проект стартовал в 2023 году, его участниками стали шесть вузов страны, в том числе Московский педагогический государственный университет (далее – МПГУ).

Факультетом дошкольной педагогики и психологии МПГУ, начиная с 2023/2024 учебного года, реализуется образовательная программа базового высшего образования по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, специальность «Дошкольное образование». Ее особенности и преимущества представлены в публикациях преподавателей факультета М.Ю. Парамоновой, Г.Н. Толкачевой, О.Г. Чугайновой и др. [12]. Важными для

настоящего исследования были следующие положения:

- разработка пилотной образовательной программы осуществляется на основе самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (далее – ОС), право на разработку которых получил МПГУ. В них демонстрационный экзамен является одной из обязательных форм проведения ГИА;

- компетентностная модель выпускника состоит из четырех уровней компетенций: универсальных, базовых, общепрофессиональных, профессиональных. Профессиональные компетенции в ОС не включены, они разрабатываются вузом самостоятельно в зависимости от специфики конкретной образовательной программы;

- основу, обязательную часть в программе подготовки будущих педагогов составляет Ядро высшего педагогического образования, которое решает задачу обеспечения единого образовательного и воспитательного пространства.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью определения особенностей демонстрационного экзамена как обязательного компонента ГИА пилотных образовательных программ подготовки будущих педагогов дошкольного образования, разработки его содержания и оценочных материалов. Мы полагали, что выявить особенности демонстрационного экзамена как формы ГИА возможно на основе модели его проведения и анализа ее структурных компонентов.

Научная новизна исследования выражается в следующем: представлена и описана модель проведения демонстрационного экзамена как формы ГИА, включающая четыре взаимосвязанных блока (целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный); раскрыт алгоритм проектирования цели демонстрационного экзамена, его содержания, разработки оценочных материалов с учетом содержательных компонентов каждого блока модели.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная модель проведения демонстрационного экзамена может использоваться педагогическими вузами для разработки содержания демонстрационного экзамена как формы ГИА; структура экзаменационных заданий и требования к их выполнению могут служить основой для создания оценочных средств и типовых экзаменационных заданий.

Цель статьи – раскрыть особенности проведения демонстрационного экзамена как формы ГИА будущих педагогов дошкольного образования, представить способы проектирования его содержания, экзаменационных заданий, критериев оценки на основе структурных компонентов модели его проведения.

Анализ отечественных публикаций по теме исследования. Изначально практика проведения демонстрационного экзамена в вузах строилась с ориентацией на стандарты *WorldSkills* [1; 13], что было обусловлено отсутствием специализированной нормативной базы и ограниченным числом научных публикаций, посвящённых вопросам организации данной формы аттестации в высшем образовании. Однако в последние годы ситуация значительно изменилась. Расширение опыта проведения демонстрационного экзамена по программам высшего педагогического образования побудило исследователей пересмотреть использование стандартов *WorldSkills* и искать более адекватные модели оценки профессиональных компетенций (Б.Е. Стариченко, Л.В. Стардак) [15].

Сегодня накоплен значительный научно-методический материал, обобщающий опыт подготовки и проведения демонстрационного экзамена в педагогических университетах – Алтайском [3; 4], Уральском [5], Башкирском [1], Самарском [6] и других. Растет число публикаций, посвященных вопросам разработки содержания экзамена, проектированию структуры заданий, выбору методов и критериев оценки образовательных достижений студентов, а также организации подготовки и сертификации экспертов.

Методологическую основу содержания и структуры демонстрационного экзамена, как отмечают С.Г. Зоголь, А.И. Смоляр, В.С. Федотова и Т.Н. Черномырдина [6, С. 177], составляют компетентностный, деятельностный и праксеологический подходы. Компетентностный подход позволяет соотнести результаты подготовки с требованиями профессиональных стандартов; деятельностный — выявить способность выпускника организовывать собственную педагогическую деятельность и деятельность обучающихся; праксеологический – оценить полноту, рациональность и эффективность решения профессиональных задач.

Организационные и процедурные аспекты проведения демонстрационного экзамена регламентируются рядом официальных документов Министерства просвещения Российской Федерации, включая Методические рекомендации по проведению государственной итоговой аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров (далее – Методические рекомендации) [9]. В данных рекомендациях определены основные параметры экзамена: структура и содержание заданий, принципы формирования оценочных средств, порядок работы экспертных комиссий, а также требования к материально-техническому обеспечению экзаменационных площадок.

Обзор современной научной литературы показал, что наибольшее внимание исследователей сосредоточено на изучении особенностей

организации и проведения демонстрационного экзамена как формы ГИА. В работах А.Е. Бахмутского, И.В. Гладкой, И.Ю. Гутник, Т.В. Макеевой, С.Г. Зоголь, С.В. Несыной, Н.В. Смирновой, А.И. Смоляр, Т.Н. Черномырдиной и др. анализируются структура и содержание экзамена, разработка комплексных оценочных средств, а также проблемы и трудности, возникающие при реализации этой формы итогового контроля. Было установлено, что в публикациях недостаточно представлен опыт проведения демонстрационного экзамена как формы ГИА по программам подготовки будущих педагогов дошкольного образования в вузе. В публикациях ряда авторов обсуждаются возможности демонстрационного экзамена как инструмента оценки компетенции «Дошкольное воспитание» в системе среднего профессионального образования [2; 10; 11]. Вместе с тем исследователи возможность использования демонстрационного экзамена как эффективного инструмента промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в вузе, например, И.Г. Боронилова характеризует особенности практической подготовки студентов к демонстрационному экзамену на базе мастерских «Педагог дошкольного образования» [2, С.56]; С.В. Несына акцентирует внимание на том, что демонстрационный экзамен «становится результативным средством итогового контроля формирования компетенций» [10, С. 28]; А.В. Николаева представляет опыт подготовки обучающихся к демонстрационному экзамену по профилю «Дошкольное образование» в рамках промежуточной аттестации [11].

Таким образом можно заключить, что в научной литературе недостаточно представлены материалы по следующим вопросам: особенности демонстрационного экзамена как формы ГИА по программам подготовки будущих педагогов дошкольного образования в вузе; основания для разработки структуры заданий и критериев оценки готовности обучающихся к профессиональной деятельности.

Исследовательская часть. Для создания модели демонстрационного экзамена было использовано моделирование, которое является интегративным методом, поскольку позволяет объединить в единое целое теоретическую и практическую составляющие научного исследования, использовать в единстве научный анализ и построение логических конструкций. Модель демонстрационного экзамена как форма ГИА разрабатывалась нами на основе универсальной модели-конструктора. Она создавалась как обобщенная схема взаимосвязанных компонентов демонстрационного экзамена, включающая методологические основы, принципы, блоки (целевой, содержательный, технологический, критериально-оценочный) и их структурные

компоненты (Т.В. Кротова, Г.Н. Толкачева, Е.И. Изотова, М.А. Бахотская [7]).

Представим модель демонстрационного экзамена (далее – Модель) по ГИА как частный случай модели-конструктора (рис. 1).

Методологическую основу Модели составляют системный, аксиологический, компетентностный, деятельностный, праксеологический подходы. Применение указанных подходов позволило представить модель как целостную систему, компоненты которой находятся во взаимодействии и обеспечивают развитие друг друга. Вместе с тем каждый компонент имеет свои специфические характеристики, учитывая которые можно проектировать содержание, условия, оценочные средства экзамена, сопровождение обучающихся в процессе его подготовки и проведения. Базовым элементом целостной системы являются ценности (гуманистические, социальные, профессиональные и др.), которые находят воплощение в компетенциях. Готовность выпускника к непрерывному образованию, личностному и профессиональному развитию, способность адаптироваться в условиях быстро меняющегося мира свидетельствует о сформированности метакомпетенций.

Компетентностный подход ориентирует на комплексную оценку планируемых результатов, междисциплинарность содержания, практикоориентированность заданий, применение рефлексии на завершающем этапе экзамена. Деятельностный подход является основой проектирования заданий демонстрационного экзамена, которые предусматривают проведение образовательной ситуации/события и выявляют способность выпускника организовать профессиональную деятельность и деятельность обучающихся в реальных или смоделированных условиях. Оценка полноты, рациональности и продуктивности решения профессиональных задач основана на праксеологическом подходе. Принципами проведения демонстрационного экзамена являются открытость, системность, добровольность, объективность, доступность. Методологические подходы и принципы являются универсальными для всех видов демонстрационных экзаменов.

Модель позволяет проектировать демонстрационный экзамен на разных уровнях образования: бакалавриате, магистратуре, базовом высшем образовании, специализированном высшем образовании. Его цель и планируемые результаты (компетенции) определяются Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее – ФГОС ВО), ОС ВО, профессиональными стандартами. ОС ВО, разработанный МПГУ, включает компетентностную модель, состоящую из четырех групп компетенций (универсальных, базовых,

общепрофессиональных и профессиональных). Содержание компетентностной модели определяется типом задач и видом профессиональной деятельности, заложенных в конкретной образовательной программе.

Особенностью *целевого компонента* демонстрационного экзамена как формы ГИА является комплексная оценка всех групп компетенций, заданных в образовательной программе, и метакомпетенций.

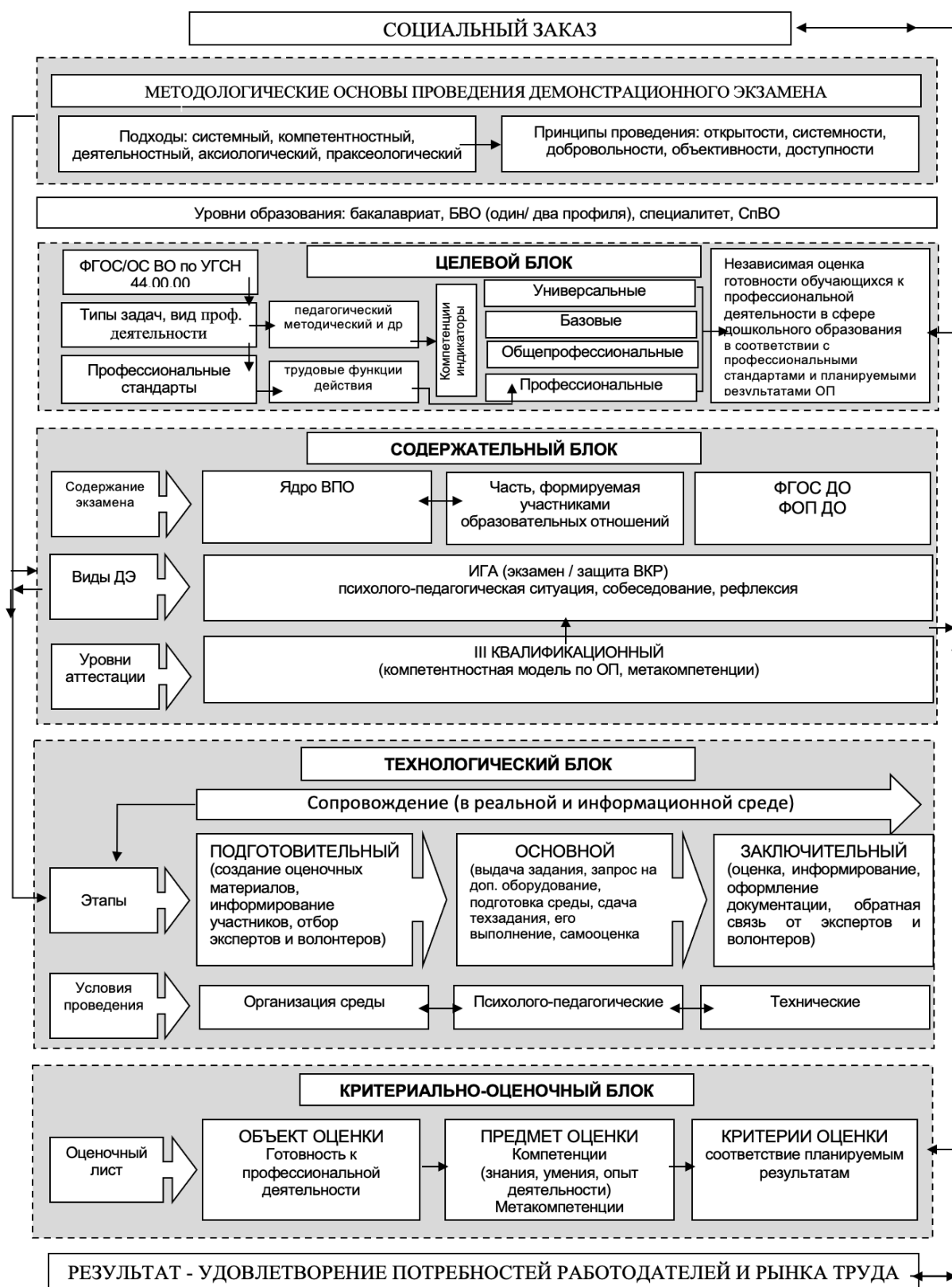


Рис.1. Схема модели проведения демонстрационного экзамена как формы ГИА

Перечисленные группы компетенций проверяются в двух формах ГИА – демонстрационном экзамене и защите выпускной квалификационной работе. Возникает вопрос, каким образом на экзамене возможно проверить весь комплекс заданных компетенций? Все компетенции, заданные в образовательной

программе по демонстрационному экзамену, были объединены в смысловые группы на основе анализа их содержания. Получилось четыре группы компетенций, которые различались направленностью профессиональных действий выпускника в процессе экзамена (таблица 1).

Таблица 1

Смысловые группы компетенций, проверяемых в процессе демонстрационного экзамена как формы ГИА

№	Компетенции	Направленность профессиональных действий согласно обобщенному содержанию компетенций
1	БК-1 БК-3 ПК-1 ПК-2	Планирование образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО
2	УК-6 БК-2 БК-3 БК-6 ОПК-2 ОПК-3 ОПК-5 ПК-1 ПК-3	Организация образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО в ситуации, приближенной к реальной
3	БК-4 ОПК-1	Применение теоретических знаний, практических умений и навыков при решении профессиональных задач
4	УК-4 УК-5 УК-7 УК-8	Рефлексия, профессиональное совершенствование

Такой подход позволяет обучающемуся продемонстрировать все компетенции, а экспертной комиссии оценить их сформированность. Кроме того, смысловые группы компетенций задают структуру экзаменационного задания, которое должно предусматривать действия выпускника по планированию образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста, ее организации на основе составленного плана; самоанализу проведенного образовательного события и теоретическому обоснованию своих действий.

В публикациях отмечается, что демонстрационный экзамен как форма ГИА, направлен на определение уровня соответствия результатов освоения образовательной программы требованиям ФГОС ВО или ОС ВО [9; 11]; готовности выпускников к решению профессиональных задач в соответствующей сфере профессиональной деятельности [3; 8]; качества профессиональной подготовки педагогических кадров [5]. Мы определили цель демонстрационного экзамена как независимую оценку готовности обучающихся к профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования в соответствии с планируемыми результатами и профессиональными стандартами.

Анализ компонентов *содержательного блока* модели пополнил перечень особенностей демонстрационного экзамена как формы ГИА: а) разработка его содержания осуществляется на основе всей образовательной программы, включая Ядро педагогического образования и части, формируемой участниками образовательных отношений; б) содержание экзамена обязательно соотносится с Федеральным государственным

образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программой дошкольного образования (далее – ФОП ДО) (рис. 1).

Основу задания в этом виде экзамена составляет психолого-педагогическая ситуация, аккумулирующая типовую задачу, психологические и педагогические условия, проблему, серию заданий, направленных на планирование образовательной деятельности, обоснование выбранных форм, методов, технологий, проведение одной формы работы из составленного плана, рефлексивного анализа собственной деятельности. Демонстрационный экзамен в рамках ГИА является высшим уровнем аттестации, а именно – квалификационным, в процессе которого оцениваются не только комплекс компетенций, но и метакомпетенции. Эти характеристики являются особыми для демонстрационного экзамена как формы ГИА.

Формулировка задания начинается с постановки типовой задачи, которую обучающемуся требуется решить, продемонстрировав при этом весь комплекс освоенных компетенций, а также метакомпетенций. Для решения типовой задачи выпускнику нужно подготовить или запросить необходимое оборудование, спланировать образовательную работу на определенный период, отразить ее в технологической карте, использовать возможности цифровой среды, продемонстрировать решение задачи в квазиреальной среде перед экзаменационной комиссией, ответить на вопросы, позволяющие оценить его теоретическую подготовленность, владение нормативно-правовыми актами, способность к деловой коммуникации, рефлексии.

В задании должны быть отражены все части деятельности обучающегося при подготовке и проведении демонстрационного экзамена (планирование образовательной деятельности, ее организация и проведение, обоснование выбранных форм, методов, средств решения поставленной задачи, рефлексивный анализ).

В публикациях предлагается следующая структура экзаменационных заданий: контекст ситуации, сама ситуация, практическая часть (вопросы и задания), комментарии ситуации по усмотрению разработчиков [4, С.268]. Мы согласны с алтайскими коллегами в том, что в задании должна содержаться проблема, которая будет стимулировать продуктивную профессиональную деятельность выпускников. В структуру задания были включены следующие компоненты:

- педагогическая задача, которую следует решить выпускнику;
- условия, в которых протекает психолого-педагогическая ситуация;
- ситуация, которая имеет проблему;
- практические задания.

Дополнением к заданию является шаблон технологической карты, алгоритм выполнения задания.

Полагали, что контекст может быть заменен на *педагогическую задачу*, которая является единицей образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, формулируется на основе ФОП ДО, и подлежит решению аттестуемым. Важным компонентом задания считаем *условия*, в которых протекает психолого-педагогическая ситуация. Они могут содержать информацию о месте расположения дошкольной образовательной организации (крупный город, региональный центр, сельская местность и др.); количественный, гендерный состав возрастной группы детей, индивидуальных особенностях контингента детей, родителей (наличие детей разных целевых групп: с особыми образовательными потребностями, отклоняющимся развитием, часто болеющих, детей-билингвов, мигрантов и др., семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Одна из профессиональных компетенций и трудовых действий педагога предусматривает умение проводить педагогическую диагностику для оптимизации и индивидуализации образовательной работы с детьми. Поэтому считали важным включить в условия результаты диагностики по указанной педагогической задаче. Ситуация в задании ГИА является свернутой, включает проблему, тогда как условия расширены и приближены к реальным условиям, складывающимся в той или иной группе. Практические задания включают необходимые действия, которые нужно выполнить выпускнику: спланировать образовательную работу по решению поставленной задачи, обосновать выбор

тематики, форм и методов образовательной деятельности, провести одну образовательную ситуацию/событие из составленного плана, выполнить рефлексивный анализ проведенной формы работы с детьми.

Приведем пример задания для демонстрационного экзамена по ГИА.

Педагогическая задача: Федеральная образовательная программа дошкольного образования предусматривает решение задач в области безопасного поведения детей. В подготовительной к школе группе стоит задача формировать представления об опасных для человека ситуациях в быту, в природе и способах правильного поведения (п. 18.7.1.4 ФОП ДО).

Условия. Дошкольная образовательная организация находится в сельской местности, в которой протекает река. Подготовительную к школе группу посещают 15 детей (5 мальчиков и 10 девочек). В группе есть один ребенок из неблагополучной семьи и один с задержкой психического развития. Воспитатель провел диагностическую беседу с детьми для выявления их представлений об опасных ситуациях на водоемах. Результаты беседы показали, что 2 ребенка знают правила поведения на водоемах в летний и зимний период, самостоятельно анализируют опасные ситуации на водоеме. 10 детей с помощью взрослого назвали несколько правил безопасного поведения на водоеме, затруднились проанализировать опасную ситуацию. 3 человека из группы не смогли назвать правила поведения или отказались отвечать на вопросы воспитателя, не смогли проанализировать опасную ситуацию.

Ситуация. Утром Алеша с гордостью рассказывал сверстникам о том, как его старший брат перешел речку, которая еще не до конца замерзла. Слушавшие рассказ дети восхищались поступком мальчика. Воспитатель решила следующую неделю посвятить теме безопасности на водоемах. Она спланировала 5 разных форм образовательной деятельности с детьми в течение недели. При постановке задач предусмотрела их интеграцию.

Задания.

1. Определите тему недели, спланируйте образовательную деятельность на неделю по решению поставленной задачи с учетом описанных условий. Предусмотрите интеграцию задач нескольких образовательных областей ФОП ДО или их разделов.

2. Обоснуйте выбор форм, методов решения поставленной задачи.

3. Проведите одну из форм образовательной деятельности, предусмотренную в плане.

4. Выполните рефлексивный анализ проведенной образовательной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что задание демонстрационного экзамена как формы ГИА обладает особой структурой, в которой условия носят развернутый характер, а

описание ситуации, свернуто до характеристики проблемы. Практическое задание так же имеет отличия от заданий промежуточной аттестации. Оно предусматривает составление плана образовательной деятельности по решению поставленной педагогической задачи на неделю, обоснование выбранных форм, методов, технологий на основе специальных научных знаний, полученных в процессе освоения образовательной программы.

Для получения качественного результата при проведении демонстрационного экзамена по ГИА существенное значение имеет *технологический блок*. Он включает этапы организации и проведения демонстрационного экзамена (подготовительный, основной и заключительный) и условия его проведения (психолого-педагогические, технические, организацию среды). Содержание каждого этапа представлено

определенной последовательностью действий по подготовке к проведению экзамена, его организации и завершению. Основные требования к организации и наполнению пространства проведения демонстрационного экзамена отражены в Методических рекомендациях.

Особую значимость при подготовке к демонстрационному экзамену как форме ГИА приобретает *сопровождение*, реализуемое как в реальной, так и цифровой среде (рис. 1). Это обусловлено потребностью в актуализации ранее освоенных обучающимися компетенций, что может вызвать у них определенные трудности. Поэтому процесс сопровождения должен начинаться заблаговременно.

Для сопровождения в цифровой среде целесообразно создать электронный курс. Его наполнением могут стать разделы, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

Структура и содержание электронного курса по сопровождению обучающихся в процессе подготовки к демонстрационному экзамену в рамках ГИА

№ п/п	Разделы	Содержание раздела
1	<i>Информационный</i>	-информация о форме прохождения промежуточной аттестации; -рабочая программа ГИА с указанием формы аттестации; -цели ГИА и проверяемые компетенции; -методические рекомендации по подготовке и сдаче демонстрационного экзамена; -информация о профессиональных базах данных и информационных справочных системах; -примеры оформления документов
2	<i>Содержательный</i>	-банк заданий для демонстрационного экзамена; -примеры типовых заданий и критерии оценки; -перечень типичных вопросов по организации и проведению образовательного события и др.; -требования к оформлению разработок, образовательных событий, сценариев и др.; -рекомендации по выполнению заданий демонстрационного экзамена, включающие алгоритм действий обучающегося; -видеоконсультации о сущности и особенностях демонстрационного экзамена; его участниках; экспертах, способах подготовки и др.; -примеры лучших педагогических практик, технологических карт и образцов их заполнения; -инфраструктурные листы; -образцы оформления документации и другие материалы.
3	<i>Рефлексивный</i>	примерные схемы анализа образовательных событий разного типа, рефлексивного анализа проведения образовательных событий
4	<i>Обратная связь</i>	-анкеты для обучающихся; -форумы для самооценки и взаимооценки; -чаты для обсуждения технологических карт, видеоматериалов и др.; -горячая линия (форум для вопросов и ответов)

Сопровождение в реальной среде будет включать психолого-педагогическое сопровождение, предусматривающее проведение тренингов, групповых и индивидуальных консультаций; методическое сопровождение, связанное с оформлением документов на сдачу демонстрационного экзамена, педагогическое,

направленное на актуализацию освоенных компетенций и ориентировку в созданной квазиреальной среде.

Поскольку демонстрационный экзамен по ГИА проводится с участием волонтеров, то требуется специальная подготовка волонтеров, которые будут реализовывать различные ролевые

модели, описанные в условиях к экзаменационному заданию. В качестве волонтеров целесообразнее приглашать обучающихся первых курсов магистратуры или предвыпускных курсов бакалавриата/специалитета. Таким образом будет обеспечиваться понимание волонтерами стоящих перед ними задач.

Требуется также и сопровождение экспертов в части ознакомления их с экзаменационными заданиями, условиями протекания экзамена, требованиями к вопросам на собеседовании. В состав экспертов на профессиональном (демонстрационном) экзамене по ГИА необходимо включить профессорско-преподавательский состав и представителей работодателей, внешних независимых экспертов из академической среды.

В *критериально-оценочном блоке* представлены объект, предмет и критерии оценки, которые позволят установить соответствие результатов освоения обучающимися образовательных программ соответствующим требованиям ФГОС ВО или ОС ВО. Объектом оценки выступает готовность к профессиональной деятельности, предметом – компетенции и метакомпетенции, что отражено на рисунке 1.

Критерии оценки планируемых результатов разрабатываются на основе структуры действий выпускника, выполняемых в процессе демонстрационного экзамена: планирование образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста, ее организация на основе составленного плана; теоретическое обоснование своих действий; самоанализ проведенного образовательной ситуации/события. Исходя из этого были выделены четыре группы критериев оценки готовности выпускников к профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования:

- готовность к планированию образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО (оценка технологической карты);
- готовность к организации образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО (оценка реализации образовательной ситуации);
- готовность применять теоретические знания и практические умения и навыки при решении профессиональных задач (оценка мотивации, знаний и умений их применять при решении педагогической задачи);
- готовность к рефлексии, личностному и профессиональному совершенствованию (оценка самоанализа, метакомпетенций в процессе собеседования)

Результаты *планирования* обучающийся отражает в технологической карте. Именно она становится образовательным продуктом, который оценивает экспертная комиссия. Изучая содержание технологической карты, эксперты оценивают знание

принципов планирования, умения применять основные нормативно-правовые акты в сфере образования и воспитания; планировать образовательную деятельность с детьми разных возрастных групп с учетом закономерностей и особенностей их развития, использовать результаты педагогической диагностики для оценки индивидуального развития детей, определения эффективности педагогических действий и осуществления планирования (компетенции БК-1; БК-3; ПК-1; ПК-2).

При организации образовательной работы с детьми или волонтерами, эксперты оценивают способности выпускника выстраивать взаимодействие и общение на государственном языке, создавать безопасные условия жизнедеятельности; осуществлять воспитание обучающихся на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей; использовать цифровые ресурсы, инструменты, сервисы и технологии; применять современные формы и методы воспитательной работы; формировать развивающую образовательную среду (компетенции УК-5 УК-6 БК-2 БК-6 ОПК-2 ОПК-3 ОПК-5 ПК-3).

В процессе собеседования оценке подлежат умения использовать теоретические знания и практические навыки при решении профессиональных задач; осуществлять самоорганизацию, саморазвитие и социальное взаимодействие, достигать поставленных целей (компетенции БК-4 ОПК-1). Вопросы собеседования не закладываются в задание, а непосредственно формулируются экспертами. При этом важно, чтобы вопросы позволяли обучающимся продемонстрировать владение теоретической и нормативно-правовой базой, обосновать выбор содержания, форм, методов, технологии проектирования и осуществления деятельности (УК-4 УК-5 УК-7 УК-8).

В ходе демонстрационного экзамена эксперты индивидуально оценивают выполнение задания аттестуемыми и заполняют оценочные листы в соответствии с установленными в методических рекомендациях критериями оценивания по конкретным образовательным программам.

Оценка результатов демонстрационного экзамена определяется на основе среднего балла, вычисляемого как среднее арифметическое значение оценок, выставленных каждым экспертом индивидуально, исходя из общей суммы критериев по 100-балльной системе и общепринятой шкалы перевода.

Заключение. Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

Особенности демонстрационного экзамена как формы ГИА возможно установить на основе построения модели его проведения, анализа ее структурных компонентов.

Демонстрационный экзамен как форма ГИА в пилотных программах подготовки будущих педагогов дошкольного образования,

направленных на изменение уровней профессионального образования, имеет следующие особенности:

- при разработке его содержания учитываются самостоятельно устанавливаемые вузом образовательные стандарты, включающие компетентностную модель как планируемые результаты освоения образовательной программы;
- в процессе демонстрационного экзамена осуществляется комплексная оценка готовности выпускников к профессиональной деятельности;
- реализация комплексной оценки компетенций достигается за счет их объединения в смысловые группы согласно направленности содержания на выполнение определенных профессиональных действий: планирование образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста, ее организация на основе составленного плана; теоретическое обоснование своих действий; самоанализ проведенного образовательной ситуации/события;
- структура экзаменационного задания включает: педагогическую задачу, условия, в которых протекает психолого-педагогическая ситуация, описание самой ситуации, практические задания;

– в процессе подготовки и проведения демонстрационного экзамена необходимо сопровождение обучающихся в электронной и информационной среде, которое выполняет информационную функцию, формирует психологическую готовность выпускников к сдаче экзамена в новой форме, обеспечивает обратную связь со студентами;

– критерии оценки готовности выпускников к профессиональной деятельности разрабатываются на основе обобщенных смысловых групп компетенций, направленных на профессиональные действия, которые выполняет аттестуемый в процессе экзамена. Оценке подлежит технологическая карта, в которой отражен план образовательной работы, деятельность выпускника в процессе проведения ситуации, рефлексивный анализ и ответы на вопросы в ходе собеседования.

Полученные результаты исследования являются основой для разработки оценочных материалов, содержания сопровождения в информационной среде с последующей реализацией в ходе итоговой аттестации обучающихся в 2026–2027 учебном году.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акопова, М. А. Проблема психологического сопровождения студентов педагогических специальностей при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена по стандартам Worldskills Россия / М. А. Акопова. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14, № 3. – С. 201–219.
2. Боронилова, И. Г. Демонстрационный экзамен по компетенции «Дошкольное воспитание»: опыт организации практической подготовки студентов в университете / И. Г. Боронилова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № 1 (67). – С. 55–58.
3. Воронушкина, О. В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты / О. В. Воронушкина. – Текст : непосредственный // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4 (57). – С. 7–16.
4. Воронушкина, О. В. Критерии экспертизы заданий демонстрационного экзамена в педагогическом вузе / О. В. Воронушкина, Л. А. Каирова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 267–270.
5. Давыдова, Н. Н. Практика введения демонстрационного экзамена как новая форма государственной аттестации в вузе / Н. Н. Давыдова, М. Л. Кусова, А. А. Симонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 1. – С. 21–32.
6. Зоголь, С. Г. Профессиональный (демонстрационный) экзамен в государственной итоговой аттестации будущих учителей музыки / С. Г. Зоголь, А. И. Смоляр, Т. Н. Черномырдина. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13, № 2. – С. 176–183.
7. Кротова, Т. В. Модель – конструктор как инструмент проектирования содержания, организации и сопровождения демонстрационного экзамена будущих педагогов дошкольного образования / Т. В. Кротова, Г. Н. Толкачева, Е. И. Изотова, М. А. Бахотская. – Текст : непосредственный // Педагогическая образование и наука. – 2025. – № 1. – С. 117–131.
8. Макеева, Т. В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования / Т. В. Макеева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–4. – С. 195–199.
9. Методические рекомендации по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров. – Текст : непосредственный // Приложение к письму Министерства просвещения Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций» от 18.06.2024 № 08–801.
10. Несына, С. В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов / С. В. Несына. – Текст : непосредственный // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – Т. 21, № 10. – С. 23–28.

11. Николаева, А. В. Актуальные проблемы подготовки студентов профиля «Дошкольное образование» к профессиональному (демонстрационному) экзамену / А. В. Николаева. – Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 9 (150). – С. 115–118.
12. Парамонова, М. Ю. Пилотный проект МПГУ: первый опыт и дальнейшие шаги / М. Ю. Парамонова, Г. Н. Толкачева, О. Г. Чугайнова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2025. – № 1. – С. 31–48.
13. Пирожникова, А. М. Стандарты Worldskills в подготовке бакалавров педобразования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации / А. М. Пирожникова, Е. И. Овчинникова, Т. С. Лысыкова. – Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. – 2022. – Т. 16, № 2 (55). – С. 178–192.
14. Приходченко, Т. Н. Демонстрационный экзамен как форма итоговой аттестации студентов педагогического вуза / Т. Н. Приходченко, Н. Г. Спиренкова, Д. А. Приходченко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 88–1. – С. 332–334.
15. Стариченко, Б. Е. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе / Б. Е. Стариченко, Л. В. Сардак. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 123–132.

REFERENCES

1. Akopova, M. A. (2023), 'The Problem of Psychological Support for Students of Pedagogical Specialties in Preparation for and Passing the Demonstration Exam According to Worldskills Russia Standards', *Russian Journal of Education and Psychology*, Vol. 14, no. 3, pp. 201–219. (in Russian)
2. Boronilova, I. G. (2023), 'Demonstration Exam in the Competency of "Preschool Education": Experience of Organizing Practical Training of Students at the University', *Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla*, no. 1 (67), pp. 55–58. (in Russian)
3. Voronushkina, O. V. (2023), 'Demonstration Exam at a Pedagogical University: First Results', *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, no. 4 (57), pp. 7–16. (in Russian)
4. Voronushkina, O. V. and Kairova, L. A. (2023), 'Criteria for the examination of tasks of the demonstration exam in a pedagogical university', *The world of science, culture, education*, no. 6 (103), pp. 267–270. (in Russian)
5. Davydova, N. N., Kusova, M. L. and Simonova, A. A. (2024), 'The practice of introducing a demonstration exam as a new form of state certification in a university', *Pedagogical education in Russia*, no. 1, pp. 21–32. (in Russian)
6. Zogol, S. G., Smolyar, A. I. and Chernomyrdina, T. N. (2024), 'Professional (demonstration) exam in the state final certification of future music teachers', *Samara Scientific Bulletin*, Vol. 13, n. 2, pp. 176–183. (in Russian)
7. Krotova, T. V., Tolkacheva, G. N., Izotova, E. I. et al. (2025), 'Model-constructor as a tool for designing the content, organization and support of the demonstration exam of future preschool teachers', *Pedagogical education and science*, no. 1, pp. 117–131. (in Russian)
8. Makeeva, T. V. (2022), 'Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education', *Problems of modern pedagogical education*, no. 76–4, pp. 195–199. (in Russian)
9. 'Methodological recommendations for conducting the state final (interim) certification of students in the form of a professional (demonstration) exam as part of the training of teaching staff' (2024), *Appendix to the letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On the direction of methodological recommendations"* dated June 18, 2024, No. 08-801. (in Russian)
10. Nesyna, S. V. (2019), 'Demonstration exam in the training of future teachers', *Educational Bulletin "Consciousness"*, Vol. 21, no. 10, pp. 23–28. (in Russian)
11. Nikolaeva, A. V. (2023), 'Actual problems of preparing students majoring in "Preschool Education" for the professional (demonstration) exam', *Global scientific potential*, no. 9 (150), pp. 115–118. (in Russian)
12. Paramonova, M. Yu., Tolkacheva, G. N. and Chugainova, O. G. (2025), 'Pilot project of MPGU: first experience and further steps', *Science and school*, no. 1, pp. 31–48. (in Russian)
13. Pirozhnikova, A. M., Ovchinnikova, E. I. and Lysikova, T. S. (2022), 'Worldskills standards in the preparation of bachelors of pedagogical education: demonstration exam as part of the final certification', *Pedagogical IMAGE*, Vol. 16, no. 2 (55), pp. 178–192. (in Russian)
14. Prihodchenko, T. N., Spirenkova, N. G. and Prihodchenko, D. A. (2024), 'Demonstration exam as a form of final certification of students of a pedagogical university', *Problems of modern pedagogical education*, no. 88–1, pp. 332–334. (in Russian)
15. Starichenko, B. E. and Sardak, L. V. (2023), 'Features of conducting a demonstration exam at a university', *Pedagogical education in Russia*, no. 2, pp. 123–132. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Г.Н. Толкачева, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: gn.tolkacheva@mpgu.su, ORCID: 0009-0002-6986-0482.

Т.В. Кротова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия, e-mail: tv.krototva@mpgu.su, ORCID: 0000-0001-8231-6508.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

G.N. Tolkacheva, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: gn.tolkacheva@mpgu.su, ORCID: 0009-0002-6986-0482.

T.V. Krotova, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, e-mail: tv.krototva@mpgu.su, ORCID: 0000-0001-8231-6508

**Яна Викторовна Шевцова,
Нармина Оруджовна Олейник**
г. Херсон

Трансформация дистанционных образовательных технологий в формировании готовности педагогов психологов к профессиональной деятельности

Статья посвящена актуальным вопросам анализа трансформаций дистанционных образовательных технологий в историческом аспекте как зарубежных так и отечественных этапов становления, отдельный акцент поставлен на анализ и роль формирования готовности педагогов психологов к профессиональной деятельности на современном этапе российского образования в связи с наличием внешних и внутренних факторов, способствующих росту интенсивного развития информационных технологий, которые обеспечивают создание новых условий в образовательном процессе, и в связи с этим возникают новые формы и методы обучения на основе цифровой образовательной среды. На современном этапе развития система дистанционного образования может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества. Проанализированы и выделены характерные особенности дистанционного обучения, рассмотрены проблемы, возникающие при его использовании в процессе преподавания. Особое внимание обращено на особенности использования дистанционных технологий в подготовке будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, подготовка педагогов-психологов, профессиональный стандарт.

**Yana Viktorovna Shevtsova,
Narmina Orudzhovna Oleinik**
Kherson

Transformation of distance learning technologies in shaping the readiness of teachers and psychologists for professional activity

The article is devoted to the current issues of analyzing the transformations of distance educational technologies in the historical aspect of both foreign and domestic stages of development, with a particular focus on the analysis and role of the formation of teachers' and psychologists' readiness for professional activity at the current stage of Russian education, due to the presence of external and internal factors that contribute to the intensive development of information technologies, which create new conditions in the educational process and, therefore, call for new forms and methods of teaching based on a digital educational environment. At the current stage of development, the distance education system can respond most adequately and flexibly to the needs of society. The article analyzes and highlights the specific features of distance learning, and discusses the problems that arise when using it in the teaching process. Special attention is paid to the features of using distance technologies.

Keywords: distance learning, distance learning technologies, training of educational psychologists, professional standard.

Статья публикуется в рамках выполняемого в 2025 году Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01).

Введение. Дистанционные образовательные технологии все увереннее входят в процесс обучения в современном мире и занимают в нем свое место. Понятие «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ) – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников, закреплено в ч.1 ст.16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Дистанционные образовательные технологии все увереннее входят в процесс обучения в современном мире и занимают в нем свое место. Однако они возникли не сейчас и не на пустом месте. Предпосылки их появления относятся еще к далекому XVIII веку. В начале XVIII века в некоторых европейских странах в результате развития почтового сообщения между

городами стала активно разрабатываться и реализовываться идея так называемого «корреспондентского» обучения. Принцип его работы состоял в том, что студенты по почте получали от преподавателя учебные материалы и задания для работы по ним. Выполненные самостоятельно задания они также по почте отправляли преподавателю на проверку в установленные сроки. В ответном письме через определенное время они узнавали свои оценки за выполненное задание и получали новые учебные материалы для изучения и задания на усвоение материала для выполнения.

Одним из ярких представителей такого «обучения на расстоянии» был английский педагог и ученый Исаак Питман. Он преподавал стенографию и отправлял своим студентам по почте стенограммы. В ответном послании они присылали ему расшифрованные тексты.

Со временем идея «корреспондентского» обучения по почте приобрела еще больше сторонников во многих европейских странах, а позднее, уже в XIX веке, получила дальнейшее развитие и на других континентах. Так, во второй половине XIX века в США стали появляться и со временем успешно развиваться так называемые «заочные школы обучения по почте». В дальнейшем похожие по принципам обучения учебные заведения начали свою работу в Канаде, на австралийском континенте и в некоторых других странах, где остро стоял вопрос об обучении детей и подростков, которые не могли посещать школы из-за отдаленности проживания.

Со временем идея получения образования по почте развивалась и реализовывалась во многих странах мира. Она окончательно получила мировое признание, когда 1 января 1938 г. открылся первый съезд Международного совета по корреспондентскому обучению.

Популяризации и дальнейшему распространению данного формата обучения, без сомнения, способствовало появление и развитие новых средств коммуникации. Кроме почты в процессе «обучения на расстоянии» к середине XX века подключились радио и телевидение.

Так, в Великобритании в начале 60-х гг. XX века был открыт так называемый «Эфирный университет», в котором для обучения и контактов между преподавателями и студентами были задействованы все доступные на тот момент средства связи: и почта, и радио, и телевидение.

Данная идея получила последующее распространение по всему миру. В 1969 г. при содействии и спонсировании ЮНЕСКО был создан Открытый Университет – центр глобального дистанционного образования. С того времени и до сегодняшнего дня в нем ведется дистанционное обучение студентов из разных стран, они получают образование по многим направлениям, актуальным для развития современного мира. По такому же принципу подобные открытые университеты на основе дистанционного обучения работают в некоторых европейских странах, в Китае, Южной и Северной Америке.

Если мы обратимся к истории отечественного образования, то увидим, что идея «обучения на расстоянии» также получила у нас свое развитие, но в несколько ином формате. Во второй половине XIX века в России начали открываться так называемые «Народные университеты», это были частные учебные заведения. В них обучение проходила на основе экстерната. Студенты могли учиться на дому. Они получали по почте учебные материалы, библиографические списки, задания для самостоятельной работы. В установленные сроки выполненные задания отсылались преподавателям. Отзывы и оценки за выполненную работу они также получали по почте.

Такой формат получения образования получил одобрение и дальнейшее распространение

в России. В 1908 году был проведен Всероссийский съезд деятелей Народных университетов, на котором было признано, что экстернат и заочное образование могут стать эффективным средством повышения образовательного уровня населения страны. Но дальнейшее развитие эта идея получила лишь спустя десятилетие, в 20-х гг. XX века, когда в стране остро встал вопрос о борьбе с безграмотностью. Идея самообразования и повышения образовательного уровня нашла отражение в появлении рабфаков, заочных школ, заочных отделений вузов. Задача получения заочного образования носила массовый характер в те годы. К 1930 г. в них учились уже около 300 тысяч студентов. Та же тенденция продолжилась и в послевоенные годы. В Советской Союзе самообразованию на основе использования средств массовой информации уделялось большое значение. Люди старшего поколения еще помнят развивающие радиоспектакли и телепередачи. Но при этом не надо забывать и о том, что при таком обучении отсутствовала обратная связь.

Спустя десятилетия с развитием новых средств коммуникации формат «обучения на расстоянии» получил новое развитие. С появлением интернета, электронной почты, мобильной связи, цифровых образовательных платформ дистанционное обучение постепенно приобретало все более знакомый, близкий к современному и привычный нам вид. Это произошло в России примерно в начале 90-х гг. XX века. С тех пор технологии дистанционного обучения развиваются, постепенно все более прочно входят в нашу жизнь и встраиваются в процесс обучения в современной средней и высшей школе.

Исследовательская часть. Что касается известных фамилий основателей концепции, можно выделить целую плеяду, так **В. П. Тихомиров**, **В. И. Солдаткин**, **С. Л. Лобачёв** и **О. Г. Ковальчук** – изучали принципы, технологические аспекты и развитие виртуальных образовательных сред, активно участвовали в конференциях по дистанционному образованию (МЭСИ, 1998–1999 гг.). **А. В. Хуторской** – один из пионеров дистанционного образования в России, основал Центр дистанционного образования «Эйдос» (1998) и реализовал множество проектов, олимпиад и дистанционных курсов. Нам также известны, и методисты и разработчики программ **Н. В. Никуличева** которая разработала учебные программы и курсы по методологии и технологии ДО, включая психологические особенности учебной деятельности в виртуальной среде, подготовку преподавателей и педагогов-психологов. Ряд авторов, которые внедрили психолого-педагогическое сопровождение, а именно **И. А. Бакаева** и **Л. Н. Ванжа** провели эмпирическое исследование личностного профиля педагогов дистанционного образования, включая компетентность, самооценку, организованность и волевые качества.

П. А. Перфильева (2025) – анализ психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения: мотивации, саморегуляции, обратной связи, психоэмоционального состояния.

Н. И. Филимонова – исследовала дистанционное образование практических психологов: количественные показатели, предпочтения, тенденции.

Важным шагом к реализации дистанционных образовательных технологий стало открытие многофункциональных онлайн-курсов. И с их момента появления миллионы людей по всему миру получили возможность учиться в новом формате. Также значение имеет тот факт, что чаще всего получение образования в дистанционной форме более доступно по цене, чем при традиционной модели обучения, что также способствует его широкому распространению.

Образовательная атмосфера в современном обществе претерпевает существенные преобразования, а с помощью развития передовых образовательных технологий онлайн-обучение делает значительный шаг вперед. Как метод передачи знаний и обучения с применением информационных технологий и интернета, онлайн-образование предоставляет новые расширенные возможности для обучающихся и преподавателей.

Дистанционные образовательные технологии – онлайн-обучение – это новая ступень и трансформация развития традиционного образования. Современный толчок развития онлайн-образования во много обусловлен доступностью современных инструментариев и методов работы. Инновационные технологии продолжают развиваться, совершенствоваться и создавать множество новых учебных платформ, интерактивных курсов, форумов, видеоуроков, онлайн-тестов, учебных групп и каналов, которые делают процесс обучения более интересным и эффективным. Онлайн-обучение предоставляет возможность и доступность пополнения учебных, образовательных навыков в удобное время в удобном месте и в кратчайшие сроки. Школьники и студенты общаются по видеосвязи, выполняют задания онлайн на специальных платформах и отправляют выполненные работы по электронной почте.

В массовых школах и вузах дистанционное обучение пока что является дополнительным инструментом, занятия с помощью дистанционных образовательных технологий проводят для обучающихся с инвалидностью, проживающих в отдалённых населённых пунктах, а также в периоды пандемий.

В статье 43 Конституции Российской Федерации говорится, что «каждый гражданин РФ имеет право на образование». Это право является одним из основных прав человека и признается международными документами о правах человека. Конституция Российской Федерации также устанавливает, что государство гарантирует равное

право на образование без какой-либо дискриминации, а также обязуется обеспечить доступность образования и на всех уровнях. В Конституции Российской Федерации сказано, что «право на образование в РФ гарантировано и защищено законом». Из этого следует, что каждый гражданин нашей страны может реализовать данное «право» для получения образования.

Цивилизационная культура признает потребность в воспитании и обучении каждого ребенка несмотря на ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Еще недавно, до середины 90-х годов XX века, большинство детей с тяжелыми нарушениями физического дизонтогенеза определялись либо как дети на домашнем обучении или рассматривались как не имеющие потребности в обучении. Современный взгляд на возможности детей с тяжелыми множественными нарушениями определяется принципом: необучаемых детей нет, а возможности обучения есть разные.

В современном мире развитие информационных технологий обеспечивает создание новых условий в образовательном процессе, в связи с этим требуются новые формы и методы обучения на основе цифровой образовательной среды [1; 2].

М.В. Кларин пишет, что дистанционный формат обучения – «это синтетическая, интегральная гуманистическая система обучения, базирующаяся на использовании широкого диапазона классических и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [3, С.18].

В нашей стране дистанционный формат обучения дает возможность получить образование для большого количества потенциальных обучающихся. В.А. Трайнев пишет: «Системы дистанционного образования дают равные возможности всем людям независимо от социального положения (школьникам, студентам, гражданским и военным, безработными и т. д.) в любых районах страны и за рубежом реализовать права человека на образование и получение информации. Именно эта система может наиболее адекватно и гибко реагировать на потребности общества и обеспечить реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны» [4, С. 45].

Сегодня в нашей стране дистанционное обучение в полном объеме (или его отдельные элементы) постепенно все шире интегрируется в современную систему образования. Оно с успехом функционирует и находит свою нишу и в средней, и в высшей школе, в рамках обязательного или дополнительного обучения [5, С. 195; 6, С. 376].

Использование дистанционных образовательных технологий может быть необходимо по разным причинам, например: для обучающихся, желающих приобрести новые знания, увлечённых конкретным предметом, участников олимпиад и конкурсов; для тех, кто испытывает затруднения при обучении; для тех, кто не имеет возможности получить образовательные услуги на занятии (отсутствующие в школе по причине болезни); для работы при форс-мажорных обстоятельствах (отмена занятий по причине погодных условий, карантина и т. д.) и др. [7, С 13].

Проанализировав разнообразные практики ДО (отечественные и зарубежные), мы можем выделить его *характерные особенности*:

Гибкость. Учащиеся могут обучаться в удобное для себя время, в любом месте, и это не будет преградой для получения знаний по той или иной дисциплине.

Параллельность. Обучение может проводиться одновременно с другими учебными предметами, не мешая остальным занятиям.

Модульность. В основу программ ДО заложено обучение, разделённое на логические части. Обучающийся может сформировать для себя удобный персональный план обучения, который будет отражать его индивидуальные потребности.

Асинхронность. В процессе обучения учитель и ученик могут осуществлять реализацию технологии дистанционного обучения свободно от времени, т. е. по персонально составленному графику.

Новые информационные технологии. Используются все виды информационных технологий, но преимущественно – новые информационные технологии (цифровая техника и др.) [8].

Таким образом, что все вышеперечисленные особенности дистанционного обучения делают его актуальным и востребованным в современной системе образования. (рис. 1).



Рис. 1. Система дистанционного образования

Целью использования системы дистанционного обучения является повышение качества образования за счет активизации самостоятельной работы учащихся. Использование дистанционных образовательных технологий позволяет усилить активную роль обучающегося в собственном образовании; использовать доступные образовательные ресурсы; повысить мотивацию к обучению; применить интерактивные формы занятий; усилить творческую составляющую образования; повысить ресурсы для самовыражения; дать возможность к обучению вне зависимости от возраста, места жительства, пандемий, неблагоприятных погодных условий, материального благополучия и т.п.

При переходе от традиционных занятий в классе к онлайн-формату обучение становится совершенно другим. Обучающиеся и преподаватели могут столкнуться с рядом проблем.

Во-первых, обучающиеся во время традиционного обучения привыкли к пассивному слушанию, конспектированию и дискуссиям в стенах школы. Все ранее перечисленное не

свойственно дистанционному обучению, которое прежде всего происходит онлайн на каких-либо электронных платформах. ДО *требует работу в виртуальном пространстве, в разных мультимедийных форматах.*

Следующая проблема, с которой могут столкнуться преподаватели, *слабая мотивация обучающихся.* Онлайн-формат занятий требует, в первую очередь, сосредоточенность, дисциплину и целеустремленность, чтобы самостоятельно выполнять задания и добиваться прогресса.

Одной из важнейших проблем является *отсутствие социального взаимодействия обучающихся.* Когда обучающиеся находятся в аудитории, у них есть возможность общаться друг с другом и с педагогом, что, к сожалению, затруднено при дистанционном обучении [9].

Кроме того, существуют и более общие проблемные аспекты, которые на данный момент сдерживают широкое повсеместное применение формата дистанционного обучения в современном российском образовании.

Прежде всего, это ряд *актуальных вопросов педагогического характера.* К сожалению, с

большей частью из них в настоящее время справиться достаточно сложно, часть проблем требует дальнейшего переосмысления и доработки. Перечислим некоторые из них:

- сложность восприятия учебного материала некоторыми обучающимися в формате дистанционного обучения в отличие от традиционной формы обучения;
- новый формат взаимодействия и коммуникации преподавателя и обучающихся, а также обучающихся между собой;
- необходимость переформатирования учебных и учебно-методических пособий с учетом работы с ними обучающихся в формате дистанционного обучения;
- проблема переформатирования учебного плана дисциплины по специальности с учетом дистанционного формата обучения;
- информационная перегруженность;
- многозадачность – одновременное восприятие информации из нескольких каналов и способность решать несколько когнитивных задач одновременно;
- трансформация понятия личного пространства и разграничение личностных границ;
- отсутствие эмоционального подключения к человеку;
- отсутствие вербального непосредственного контакта между обучающимися;
- недостаточная квалификация преподавателей с точки зрения использования ИКТ в дистанционном обучении [10, С. 237].

Также следует обратить внимание и на некоторые *правовые аспекты*. В первую очередь следует обратить внимание на недостаточную проработанность вопросов лицензирования учебных заведений, которые осуществляют дистанционное обучение, оценки качества достигнутых компетенций. Актуальным и не до конца решенным остается вопрос оплаты труда преподавателей, реализующих ДО, и др. [11].

Существует также ряд проблем, связанных с *техническим оснащением* учебных заведений, реализующих дистанционное обучение. Речь идет, в первую очередь, о недостаточной разработке программ ДО, сетевой инфраструктуры, повышении квалификации преподавателей, осуществляющих деятельность в данном направлении, и т.д. Эти вопросы требуют дальнейшей разработки и совершенствования.

Необходимо обратить внимание и на ряд факторов, связанных с *психофизиологическим состоянием* обучающихся при внедрении дистанционного обучения. Это в первую очередь касается вопросов оптимизации процесса обучения, гуманизации и создания комфортной обучающей среды для каждого студента. [12, С. 111–114].

Тем не менее реалии современного мира указывают на необходимость реализации принципов всеобщего и непрерывного характера модернизации образования с внедрением

дистанционных образовательных технологий в широкое использование и поиском механизмов усовершенствования данного ключевого процесса несмотря на наличие ряда нерешенных проблемных аспектов. Технология дистанционного обучения, вводимая в образовательный процесс, нуждается в дальнейшей детальной педагогической разработке. Эффективность работы обучающихся и педагогов непосредственно зависит от методологической прагматизации новых педагогических технологий, а также методов и приемов, реализуемых в процессе обучения.

В современном мире новые образовательные технологии во многом меняют процесс обучения, делая его интересным и привлекательным для молодого поколения. Новые тенденции в образовании позволяют реализовать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в условиях персонализации обучения. Дистанционные образовательные технологии способствуют его эффективности, становятся все более актуальными и популярными. Они используются и как инструмент в процессе традиционного обучения, и постепенно становятся все более самостоятельной категорией образовательного процесса [13, С. 43-46].

Возможности дистанционных образовательных технологий в подготовке будущих педагогов-психологов

Подготовка педагогов-психологов в вузе проводится на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». В нем учтены компетенции будущего педагога-психолога, определена квалификация будущего специалиста, критерии индивидуальных и профессиональных характеристик и спецификаций и многое другое.

Педагог-психолог работает в образовательных учреждениях разного типа и оказывает психологическую поддержку детям, подросткам и их родителям. Обязанности педагога-психолога могут существенно варьироваться в зависимости от типа учреждения, в котором он работает. Работа такого специалиста в государственных школах, детских садах, социальных центрах весьма разнообразна. В его обязанности входит:

- скрининг-диагностика детей с целью выявления «группы риска»;
- адаптация новых учеников к школьной среде;
- помощь в преодолении стрессов и нарушении психических процессов;
- повышение социометрического статуса учеников, если об этом осведетельствовали предыдущие результаты диагностических исследований развитие межличностных взаимоотношений;
- профориентационная работа со старшеклассниками;

- диагностика и коррекция всех форм агрессии обучающихся;
- развитие познавательных и творческих процессов обучающихся;
- профилактика вредных привычек;
- разрешение конфликтов между учениками или учениками и учителями;
- противодействие проявлениям тенденций буллинга в учебном заведении;
- работа с детьми, имеющими трудности в обучении;
- работа с детьми с ОВЗ;
- работа с родителями, имеющими трудности с воспитанием учащихся, и др.
- В сферу профессиональной компетенции педагога-психолога также входит:
 - диагностическая работа (выполнение обязательного блока диагностических методик соответственно возрасту обучающихся, циклограмма практического психолога на полный учебный год), обсуждение ее результатов и рекомендации;
 - просветительская работа (систематическое проведение собраний, вебинаров, лекций по актуальным психолого-педагогическим тематикам);
 - профилактическая работа (составление аналитических справок, отчетов индивидуального и группового характера, количественный и качественный анализ полученных результатов с целью дальнейшей реализации коррекционной деятельности с учетом выявленных индивидуальных или групповых нарушений познавательных, когнитивных процессов, психических и поведенческих отклонений, состояния эмоционально-волевой сферы, межличностных и профессиональных интересов);
 - взаимодействие с классным руководителем или куратором группы;
 - работа с родителями, консультации родителей;
 - ведение и учет отчетной документации, проведение родительских собраний и многое другое.

Как видим, педагогу-психологу необходимо быть компетентным во многих сферах деятельности. Поэтому те, кто выбирает своей профессией работу педагога-психолога, должны уже в процессе обучения четко представлять, с какими трудностями им придется столкнуться в дальнейшем при реализации своей профессиональной деятельности, и быть готовыми к ним.

Теоретическим и практическим аспектам персональной подготовки будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности посвящено много работ современных ученых. Эта проблема рассматривалась в исследованиях Галкиной Л.А., Ефимовой Н.С., Игошева Б.М., Моцарь Л.С. и др. [14; 15]. В них отражены различные стороны этой работы, связанные с личной ответственностью, готовностью к работе,

стрессоустойчивостью, умению находить контакт с людьми, наличию высокой профессиональной подготовки и т.д. Данные работы ученых-психологов освещают объективную и субъективную готовность будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности.

В условиях дистанционного обучения при подготовке педагогов-психологов важно учитывать следующие *личностные характеристики обучающихся*:

Высокий уровень самоорганизации и контроля. Он помогает добиваться максимального эффекта при наименьших затратах ресурсов энергий, времени, материалов. Самоорганизация включает в себя умение самостоятельно ставить перед собой задачи, видеть проблемы, систематизировать и усовершенствовать получаемые знания, доступно и интересно делиться ими с разными по уровню образования группами обучающихся, находя со всеми общий язык.

Способность к самоизменению. В условиях дистанционного обучения важно, чтобы и обучающиеся, и педагоги могли адаптироваться к новым условиям и проявлять «гибкость» и «мобильность» в обучении, будучи частью важного звена учебного процесса в современных реалиях.

Профессиональная внимательность и своевременная рефлексия. Эти качества помогают быстро разобраться, как лучше организовать виртуальное пространство, как эффективнее помочь обучающимся реализовать их учебные познания в новых условиях обучения.

Умение устанавливать и поддерживать контакты даже в удаленных условиях взаимодействия. В условиях дистанционного обучения педагог-психолог должен взаимодействовать с участниками образовательного процесса с помощью различных видов связи: уже существующих и тех, которые сейчас активно разрабатываются и будут внедряться в образовательный процесс в ближайшем будущем.

Умение использовать рассылки и дублировать информацию. Это позволяет ознакомить родителей с результатами диагностики ребенка, распространить информацию о возрастных психологических особенностях, оперативно оповестить о предстоящих мероприятиях психологической службы, оказать экстренную психологическую помощь.

Таким образом, по результатам теоретического исследования роли дистанционных образовательных технологий в формировании готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности нами выявлены следующие *особенности применения дистанционных технологий* в обучении:

- наличие и возможность использования специальных автоматизированных программ и электронных учебных и учебно-методических

пособий для дистанционного обучения и тестирования, содержащих вопросы для самоконтроля и обязательные тестовые задания;

- своевременное систематическое обновление учебно-методического сопровождения учебного процесса, позволяющее корректировать, дорабатывать учебные программы и вносить изменения в содержание дидактических материалов для занятий и использовать различные формы контроля;

- возможность применения дистанционных технологий для проведения индивидуальных и групповых занятий по психокоррекции, для психологического консультирования;

- оптимизация процесса обучения, создание комфортной обучающей среды для каждого студента на основе учета личных предпочтений и особенностей обучающихся. Выстраивание индивидуальной траектории обучения в контексте персонализации учебного процесса;

- совмещение теоретической профессиональной подготовки и практической психолого-педагогической деятельности.

Выводы. Проанализировав теоретические и практические аспекты применения дистанционных образовательных технологий в обучении, мы пришли к следующим выводам по возможности их использования в подготовке будущих педагогов-психологов:

1. Дистанционные образовательные технологии дополняют и развивают систему профессиональной подготовки. Они позволяют

активно использовать в учебном процессе специальные автоматизированные программы и электронные учебные и учебно-методические пособия для дистанционного обучения и тестирования, обеспечивающие процесс обучения и включающие различные формы контроля и самоконтроля.

2. Оптимизация учебного процесса, совершенствование качества подготовки будущих педагогов-психологов на основе применения дистанционных образовательных технологий происходит благодаря систематическому своевременному обновлению учебно-методического сопровождения учебного процесса, постоянному мониторингу качества обучения.

3. Дистанционные технологии целесообразно использовать в профессиональной сфере педагога-психолога.

4. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся при использовании дистанционных технологий в обучении позволяет поддерживать систематический контроль учебного процесса, осуществлять психологическую адаптацию обучающегося к дистанционному обучению и профессиональной педагогической деятельности.

5. Возможно гармоничное сочетание традиционного и дистанционного обучения.

6. Онлайн-образование без «живого» человеческого взаимодействия не может полностью заменить традиционные методы обучения. В этом процессе «дирижером» выступает педагог-психолог.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алешковский, И.А. Высшая школа России: вынужденный и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа) / И. А. Алешковский, А.Т. Гаспаршвили, О.В. Крухмалева (и др.). – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshaya-shkola-rossii-vynuzhdennyy-i-planovyy-perehod-na-udalennyy-format-v-period-pandemii-opyt-sotsiologicheskogo-analiza> (дата обращения: 06.05.2025).
2. Бухаркина, М.Ю. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М.Ю. Бухаркина, М.Л. Кондакова, Н.В. Ладыженская ; под ред. Е.С. Полат. – 3 изд. – Москва : Юрайт, 2020. – 434 с. – Текст : непосредственный.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов. – Москва : Юрайт, 2020. – 194 с. – Текст : непосредственный.
4. Володченко, В.С. Понятие и классификация информационных технологий / В.С. Володченко, Д.С. Ланцова, Т.А. Миронова. – Текст : электронный // Достижения науки и образования. – 2020. – № 12 (66). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 06.05.2025).
5. Галкина, Л.А. Развитие профессионально-личностной готовности социальных педагогов к работе с одаренными детьми / Л.А. Галкина. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-professionalno-lichnostnoy-gotovnosti-sotsialnyh-pedagogov-k-rabote-s-odarennymi-detmi> (дата обращения 31.04.2025).
6. Ефимова, Н.С. Социальная психология : учебник для вузов / Н.С. Ефимова, А.В. Литвинова. – Москва : Юрайт, 2025. – 442 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/559747> (дата обращения: 31.04.2025). – Режим доступа: по подписке ЭБС «Юрайт».
7. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – Москва : Академия, 2008. – 192 с. – Текст : непосредственный.
8. Калафат, Е.А. Формирование равных возможностей онлайн-образования: изменения в ландшафте онлайн-образования / Е.А. Калафат. – Текст : непосредственный // Организация работы с молодежью. – 2022. – № 1. – С. 43-46.
9. Кларин, М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели / М.В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 227 с. – Текст : непосредственный.
10. Коморникова, О.М. Проблемы развития дистанционного образования в России / О.М. Коморникова, Е.И. Попова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020 г. – № 2 (46). – С. 111–114.

11. Орлов, А.С. Применение систем дистанционного обучения для поддержки очного образовательного процесса / А.С. Орлов, Д.И. Павлов. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2006. – № 5. – С. 13-19.
12. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для вузов / М.Ю. Бухаркина, М.Л. Кондакова, Н.В. Ладыженская и др. ; под ред. Е. С. Полат. – 3 изд. – Москва : Юрайт, 2020. – 370 с. – Текст : непосредственный.
13. Семенова, О.Ю. Применение телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении / О.Ю. Семенова, А.И. Демко. – Текст : непосредственный // Образование и право. – 2020. – № 20 (159). – С. 235-241.
14. Славгородская, Е.Л. Психологические проблемы информационных образовательных технологий / Е.Л. Славгородская, И.Ф. Ревонченкова. – Текст : непосредственный // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2018. – № 1. – С. 115-123.
15. Трайнев, В.А. Дистанционное обучение и его развитие (Обобщение методологии и практики использования) / В.А. Трайнев, В.Ф. Гуркин, О.В. Трайнев. – Москва : Дашков и К, 2007. – 292 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V. et al. (2021), 'Higher School of Russia: forced and planned transition to a remote format during the pandemic (experience of sociological analysis)', *Higher education in Russia* [online], no. 5, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysschaya-shkola-rossii-vynuzhdennyi-i-planovyy-perehod-na-udalennyi-format-v-period-pandemii-opyt-sotsiologicheskogo-analiza> [Accessed 05.06.2025]. (in Russian)
2. Bukharkina, M.Yu., Kondakova, M.L., Ladyzhenskaya, N.V. et al. (2020), *Pedagogical technologies of distance learning: A textbook for universities*, 3rd ed., Moscow: Yurait, 434 p. (in Russian)
3. Weindorf-Sysoeva, M.E. (2020), *The methodology of distance learning. Textbook for universities*, Moscow: Yurait, 194 p. (in Russian)
4. Volodchenko, V. S., Lantsova, D. S. and Mironova, T. A. (2020), 'The concept and classification of information technologies', *Achievements of science and education* [online], no. 12 (66), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-klassifikatsiya-informatsionnyh-tehnologiy> [Accessed 05.06.2025]. (in Russian)
5. Galkina, L.A. (2013), 'Development of professional and personal readiness of social educators to work with gifted children', *Yaroslavl Pedagogical Bulletin* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-professionalno-lichnostnoy-gotovnosti-sotsialnyh-pedagogov-k-rabote-s-odarennymi-detmi> [Accessed 31.04.2025]. (in Russian)
6. Efimova, N. S. and Litvinova, A.V. (2025), *Social psychology : a textbook for universities* [online], Moscow: Yurait Publishing House, 442 p., available at: <https://urait.ru/bcode/559747> [Accessed 31.04.2025]. (in Russian)
7. Zakharova, I.G. (2008), *Information technologies in education*, Moscow: Academy, 192 p. (in Russian)
8. Kalafat, E. A. (2022), 'Formation of equal opportunities in online education: changes in the landscape of online education', *Organization of work with youth*, no. 1, pp. 43-46. (in Russian)
9. Klarin, M.V. (1997), *Innovations in education. Metaphors and models*, Moscow: Nauka Publ., 227 p. (in Russian)
10. Komornikova, O.M. and Popova, E.I. (2020), 'Problems of development of distance education in Russia', *Journal of the Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 2 (46), pp. 111-114. (in Russian)
11. Orlov, A.S. and Pavlov, D.I. (2006), 'The use of distance learning systems to support the full-time educational process', *Computer Science and education*, no. 5, pp. 13-19. (in Russian)
12. Bukharkina, M.Y., Kondakova, M. L., Ladyzhenskaya, N. V. et al. (2020), *Pedagogical technologies of distance learning: A textbook for universities*, 3rd ed., Moscow: Yurait, 370 p. (in Russian)
13. Semenova, O.Yu. and Demko, A.I. (2020), 'Application of telecommunication technologies in distance learning', *Education and Law*, no. 20 (159), pp. 235-241. (in Russian)
14. Slavgorodskaya, E.L. and Revonchenkova, I.F. (2018), 'Psychological problems of information educational technologies', *Distance and virtual learning*, no. 1, pp. 115-123. (in Russian)
15. Traynev, V.A., Gurkin, V.F. and Traynev, O.V. (2007), *Distance learning and its development (Generalization of methodology and practice of use)*, Moscow: Dashkov and K, 292 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Я.В. Шевцова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия, e-mail: shevcovayanavic@ya.ru, ORCID: 0009-0009-3915-7439.

Н.О. Олейник, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия, e-mail: narmina.oleinik@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8351-8803.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Ya. V. Shevtsova, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, e-mail: shevcovayanavic@ya.ru, ORCID: 0009-0009-3915-7439.

N. O. Oleinik, Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia, e-mail: narmina.oleinik@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8351-8803.

Егор Константинович Шилов
г. Омск

Формирование профессиональных компетенций студентов колледжа с использованием VR-технологий: структурно-содержательная модель

В статье представлена структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в процессе производственной практики на предприятиях оборонно-промышленного комплекса (ОПК) с использованием VR-технологий. Данная модель основывается на интеграции компетентностного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, что позволяет создать комплексный и многоуровневый процесс обучения, отвечающий современным требованиям рынка труда. Модель включает шесть ключевых компонентов: целевой, нормативный, методологический, содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный, которые обеспечивают гармоничное взаимодействие всех элементов образовательного процесса. Реализация модели осуществляется через семь взаимосвязанных механизмов, способствующих эффективному формированию необходимых профессиональных навыков и умений у студентов.

В рамках исследования разработана система комплексной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, с помощью которой можно не только диагностировать уровень подготовки студентов, но и корректировать образовательные программы в зависимости от потребностей рынка труда. Результаты исследования создают теоретический фундамент для методического обеспечения производственной практики с использованием VR-технологий и могут быть применены в образовательных организациях среднего профессионального образования, готовящих специалистов для предприятий ОПК и других высокотехнологичных отраслей. Это фактор особенно актуален в условиях ограниченного доступа к реальной производственной среде. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации действующих специалистов на базе предприятий ОПК, что в свою очередь способствует повышению конкурентоспособности кадров и эффективности функционирования отрасли в целом. Внедрение данной модели также открывает возможности для междисциплинарного сотрудничества и инновационных подходов в образовательном процессе, что является важным шагом к модернизации профессионального образования в России.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, производственная практика, оборонно-промышленный комплекс, VR-технологии, виртуальная реальность, среднее профессиональное образование, структурно-содержательная модель, имитационное моделирование.

Egor Konstantinovich Shilov
Omsk

Formation of professional competencies of college students using VR technologies: a structural and content model

The article presents a structural and substantive model for developing professional competencies in college students during industrial internships at defense industry enterprises using VR technology. This model is based on the integration of competency-based, systemic, activity-based, and student-centered approaches, enabling the creation of a comprehensive and multi-level learning process that meets modern labor market requirements. The model includes six key components: target-based, normative, methodological, substantive, organizational-technological, and assessment-effectiveness which ensure the harmonious interaction of all elements of the educational process. The model is implemented through seven interconnected mechanisms that facilitate the effective development of essential professional skills and abilities in students.

As part of the study, a comprehensive assessment system for the development of professional competencies was developed which allows not only to assess the level of student preparation but also to adjust educational programs based on labor market needs. The study's results provide a theoretical foundation for methodological support for industrial training using VR technologies and can be applied in secondary vocational education institutions training specialists for the defense industry and other high-tech industries. This is particularly relevant given limited access to the real production environment. The findings can be used in developing continuing professional education and advanced training programs for existing specialists at defense industry enterprises, which in turn contributes to increased competitiveness and the overall efficiency of the industry. The implementation of this model also opens up opportunities for interdisciplinary collaboration and innovative approaches in the educational process, which is an important step toward modernizing vocational education in Russia.

Keywords: professional competencies, industrial practice, defense industry complex, VR technologies, virtual reality, secondary vocational education structural-content model, simulation modeling.

Введение. Актуальность определяется стратегической значимостью ОПК для национальной безопасности России, острым кадровым дефицитом в отрасли (160-400 тыс. специалистов по сообщению депутата Морозова для газеты «Коммерсантъ»), проблемой ограниченного доступа обучающихся к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях ОПК и необходимостью немедленного включения

выпускников колледжей в производственную деятельность предприятий оборонно-промышленного комплекса без длительной адаптации [14].

Научная новизна исследования заключается в разработке структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций студентов колледжа, интегрирующей VR-технологии как системообразующий элемент преодоления проблемы ограниченного доступа

обучающихся к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях ОПК, и в определении механизмов интеграции компетентного, системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в единую модель, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций через имитационное моделирование производственных процессов.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- расширении научных представлений о процессе формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в специфических условиях деятельности предприятий оборонно-промышленного комплекса;

- развитии теории профессионального образования в части обоснования применения VR-технологий как средства имитационного моделирования профессиональной деятельности в условиях ограниченного доступа к производственной среде;

- теоретическом обосновании интеграции традиционных форм организации производственной практики и инновационных VR-технологий на основе комплекса методологических подходов (компетентного, системного, деятельностного, личностно-ориентированного);

- определении концептуальных основ организации производственной практики на предприятиях ОПК и на предприятиях других высокотехнологичных отраслей, где существует проблема ограниченного доступа к производственной среде.

Практическая значимость исследования заключается в:

- определении методологических оснований для разработки методического обеспечения производственной практики с использованием технологий виртуальной реальности;

- возможности применения модели в образовательных организациях СПО, готовящих специалистов для предприятий ОПК и для предприятий других высокотехнологичных отраслей, где существует проблема ограниченного доступа к производственной среде, также при разработке программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации действующих специалистов на базе предприятий оборонно-промышленного комплекса;

- определении направлений развития образовательной инфраструктуры колледжей для внедрения VR-технологий в образовательный процесс;

- формировании системы оценки сформированности профессиональных компетенций, применимой в условиях цифровизации образовательного процесса.

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка структурно-

содержательной модели формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в процессе производственной практики на предприятиях оборонно-промышленного комплекса с использованием VR-технологий, базирующейся на интеграции методологических подходов и обеспечивающей преодоление ограниченного доступа обучающихся к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях ОПК.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования профессиональных компетенций в процессе производственной практики на предприятиях ОПК рассматривается с различных точек зрения.

А.Б. Безбородов [3], П.А. Кохно [7], С.И. Рогатин [9], проведя анализ современного состояния ОПК во взаимосвязи с задачами военной экономики, выявили наличие многоплановых проблем и противоречий, влияющих на инновационное развитие оборонно-промышленного комплекса России и неготовность предприятий ОПК эффективно работать в современных реалиях в условиях увеличения объёмов по государственным оборонным заказам, и, как следствие, необходимость новых решений по реализации программ импортозамещения, диверсификации, экспорта продукции и кадровому обеспечению предприятий.

Рассматривая проблемы кадрового обеспечения предприятий ОПК Н.И. Архипова [1], Е.В. Каштанова [6] отметили, что на данный момент в отрасли существует большая проблема в привлечении, удержании и мотивации высококвалифицированных кадров.

Формирование компетенций в ходе практико-ориентированного обучения и значение производственной практики рассмотрели в своих работах И.Г. Чесневская [12], Л.Г. Старкова [10]. Они определили назначение производственной практики как подготовки студентов к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности и показали связь теоретического обучения с самостоятельной работой на производстве.

Проблемам и противоречиям производственной практики в СПО посвятили свои работы О.Е. Чиняков [13], Ж.Т. Тощенко [11]. В исследованиях авторов базовый акцент сделан на необходимости предложения новых инструментов обучения студентов в рамках образовательных программ производственной практики для повышения уровня профессиональной готовности, в том числе овладения педагогами соответствующих компетенций [5].

Вопросы применения VR-технологий в образовании отражены в работах Н.В. Горбуновой [4], И.И. Полеводы [8], А.Х. Балкизова [2]. Основная мысль этих работ заключается в том, что цифровизация образования в первую очередь должна быть направлена на обучение цифровым технологиям в рамках профессионального

образования и на подготовку работников по тем специальностям, в которых присутствует ограничивающий фактор. В этих работах определены перспективы влияния цифровых технологий на получение необходимого практического опыта как ключевого инструмента для становления будущего специалиста.

Однако специфика формирования профессиональных компетенций студентов колледжа именно в условиях производственной практики на предприятиях оборонно-промышленного комплекса остаётся недостаточно изученной. Отсутствует комплексное исследование, интегрирующие три ключевых аспекта: специфику деятельности предприятий ОПК как образовательной среды, механизмы формирования профессиональных компетенций в условиях ограниченного доступа к производственной среде и педагогический потенциал VR-технологий для преодоления этих ограничений.

Исследовательская часть. Анализ современного состояния организации производственной практики студентов колледжа на предприятиях оборонно-промышленного комплекса выявляет фундаментальное противоречие между необходимостью формирования профессиональных компетенций через погружение в реальную производственную среду и объективными ограничениями такого погружения, обусловленными спецификой деятельности предприятий оборонно-промышленного комплекса.

По результатам предыдущих исследований [14] выявлено, что требования по защите государственной тайны выступают основным ограничивающим фактором: основная часть производственных площадок, на которых выполняются ключевые производственные операции с образцами вооружения и военной техники, охраняются Законом РФ «О государственной тайне» от 21.07.1993 г. №5485-1 и требуют наличия соответствующего допуска для доступа к ним, оформление которого для студентов невозможно, ввиду отсутствия оснований для оформления допуска согласно Постановлению Правительства РФ «Об утверждении Правил допуска должностных лиц и граждан Российской Федерации к государственной тайне» от 07.02.2024 г. №132.

На предприятиях, выполняющих государственный оборонный заказ, существует сложное взаимодействие между различными категориями оборудования и уровнем секретности обрабатываемых объектов: к секретному испытательному оборудованию относится оборудование, которое само по себе содержит секретные компоненты, уникальное программное обеспечение, запатентованные методы измерений или технологические решения, знание которых уже является государственной тайной. Доступ к такому оборудованию требует соответствующего допуска. К несекретному испытательному оборудованию

относятся стандартные, коммерчески доступные средства измерений и испытаний (например, климатические камеры, вибростенды, ударные установки и др.), которые сами по себе не содержат секретных сведений.

Однако ключевой аспект проявляется, когда несекретное испытательное оборудование используется для работы с секретным образцом вооружения, военной техники или его компонентами. В этом случае гриф секретности объекта испытаний (например, прототипа ракеты, нового вида брони) автоматически распространяется на всю информацию, связанную с его испытаниями: параметры, полученные данные, результаты, выводы, а также на сам факт наличия и визуальное восприятие образца. При этом помещения (испытательный цех, лаборатория, бокс, комната), где проводятся работы с секретным образцом, автоматически приобретают статус режимного или специально оборудованного согласно Решению Межведомственной комиссии по защите государственной тайны «Типовые нормы и правила проектирования помещений для хранения носителей сведений, составляющих государственную тайну, и работы с ними» 21 января 2011 г. №199.

Данный факт влечет за собой строгую регламентацию доступа, повышенные требования к безопасности, разработке комплексных мероприятий по защите от перехвата различных видов информации, что не позволяет студентам выполнять производственные задания в процессе производственной практики.

Помимо ограничений, связанных с государственной тайной, существует ряд существенных экономических и практических факторов (высокая стоимость приобретения, эксплуатационные расходы и обслуживание, требования к инфраструктуре, быстрое моральное устаревание, бюджетные ограничения образовательных учреждений, низкий коэффициент использования, сертификация и безопасность), которые не позволяют колледжам приобретать даже несекретное, но современное промышленное испытательное оборудование для своей учебно-материальной базы для проведения альтернативной производственной практики.

Следствием этого становится невозможность ознакомления обучающихся с реальными производственными процессами и выполнением производственных заданий в рамках производственной практики, что делает её формальной и неэффективной.

Ограничения приводят к тому, что студенты в ходе производственной практики зачастую выполняют вспомогательные функции, не получая доступа к ключевым производственным процессам и не имея возможности сформировать необходимые профессиональные компетенции на требуемом уровне согласно ФГОС. В результате

выпускники колледжей нуждаются в длительном периоде адаптации на предприятии после трудоустройства, что не соответствует текущим потребностям отрасли.

Преодоление выявленных противоречий возможно через создание виртуальной образовательной среды, моделирующей реальные производственные процессы предприятий ОПК и обеспечивающей формирование профессиональных компетенций в условиях, максимально приближенных к реальным.

Теоретический анализ показывает, что VR-технологии обладают уникальным педагогическим потенциалом для решения данной задачи [15].

Виртуальная реальность позволяет создать имитационную среду, в которой студенты могут многократно отрабатывать профессиональные операции без риска повреждения дорогостоящего испытательного оборудования, без оформления допуска к государственной тайне, остановки производственных процессов. VR-симуляторы обеспечивают визуализацию технологических процессов и испытательного оборудования, доступ к которым ограничен, при этом без нарушения требований информационной безопасности, поскольку в виртуальную среду включены только те виды производственных заданий, в рамках которых будет использоваться несекретное испытательное оборудование.

Однако внедрение VR-технологий требует создания целостной педагогической модели, интегрирующей виртуальную реальность в систему производственной практики, определяющей механизмы, этапы и условия формирования профессиональных компетенций. Отсутствие такой модели делает применение VR-технологий бессистемным и снижает их образовательную эффективность.

Методологию исследования составляет комплекс взаимодополняющих научных подходов (компетентностный, системный, деятельностный, личностно-ориентированный) и методов, обеспечивающих теоретическое обоснование разрабатываемой модели.

Последовательность выполнения исследования включала следующие этапы:

1. Первый этап (аналитический) был посвящён изучению состояния проблемы и включал следующие методы: анализ научной литературы, анализ нормативно-правовых документов, системный анализ.

Анализ научной литературы применялся для изучения состояния проблемы в педагогической науке, выявления степени её разработанности, определения теоретических оснований исследования. Анализировались работы по теоретико-методологическим подходам в исследованиях, современному состоянию ОПК во взаимосвязи с задачами военной экономики России, проблемам кадрового обеспечения предприятий оборонно-промышленного

комплекса, вопросам формирования профессиональных компетенций в системе среднего профессионального образования, значению производственной практики в формировании профессиональных компетенций студентов, проблемам и противоречиям производственной практики в СПО, применению VR-технологий в образовании. Данный метод позволил выявить научные концепции, на которые опирается разрабатываемая модель, и определить её место в системе научного знания.

Метод анализа нормативно-правовых документов использовался для определения требований государственных образовательных стандартов к результатам освоения образовательных программ СПО, требований профессиональных стандартов к квалификации специалистов, нормативных требований к организации производственной практики на предприятиях ОПК. Указанный метод обеспечил соответствие разрабатываемой модели актуальным нормативным требованиям и запросам рынка труда.

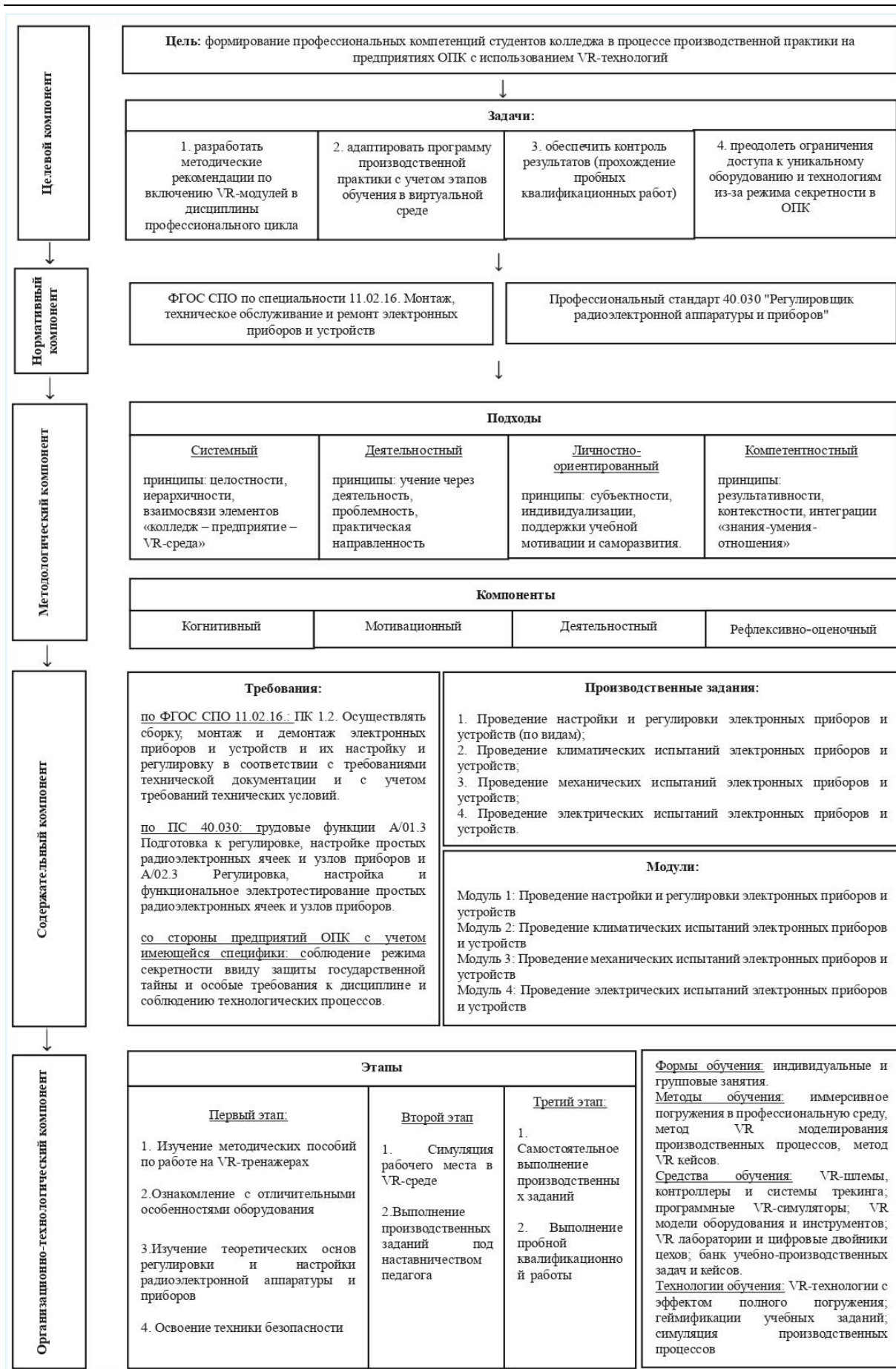
Системный анализ применялся для исследования специфики предприятий ОПК как системы взаимосвязанных элементов, выявления факторов, ограничивающих организацию производственной практики, определения механизмов их преодоления. Метод позволил рассмотреть процесс формирования профессиональных компетенций как целостную систему, включающую множество взаимодействующих компонентов.

2. Второй этап (концептуализация) направлен на определение методологических оснований модели и включал следующие методы: метод теоретического обоснования, сравнительно-сопоставительный метод.

Метод теоретического обоснования применялся для аргументации положений модели на основе установленных педагогической наукой закономерностей, принципов и теоретических концепций и подразумевал собой дедуктивное выведение следствий из общих теоретических положений методологических подходов, индуктивное обобщение эмпирических данных предыдущих исследований, установление причинно-следственных связей между применением VR-технологий и формированием профессиональных компетенций.

Сравнительно-сопоставительный метод использовался для сравнения различных подходов к формированию профессиональных компетенций, выявления преимуществ и ограничений традиционных и инновационных форм организации производственной практики, обоснования эффективности применения VR-технологий.

3. Третий этап (моделирование) был направлен на разработку структурно-содержательной модели.



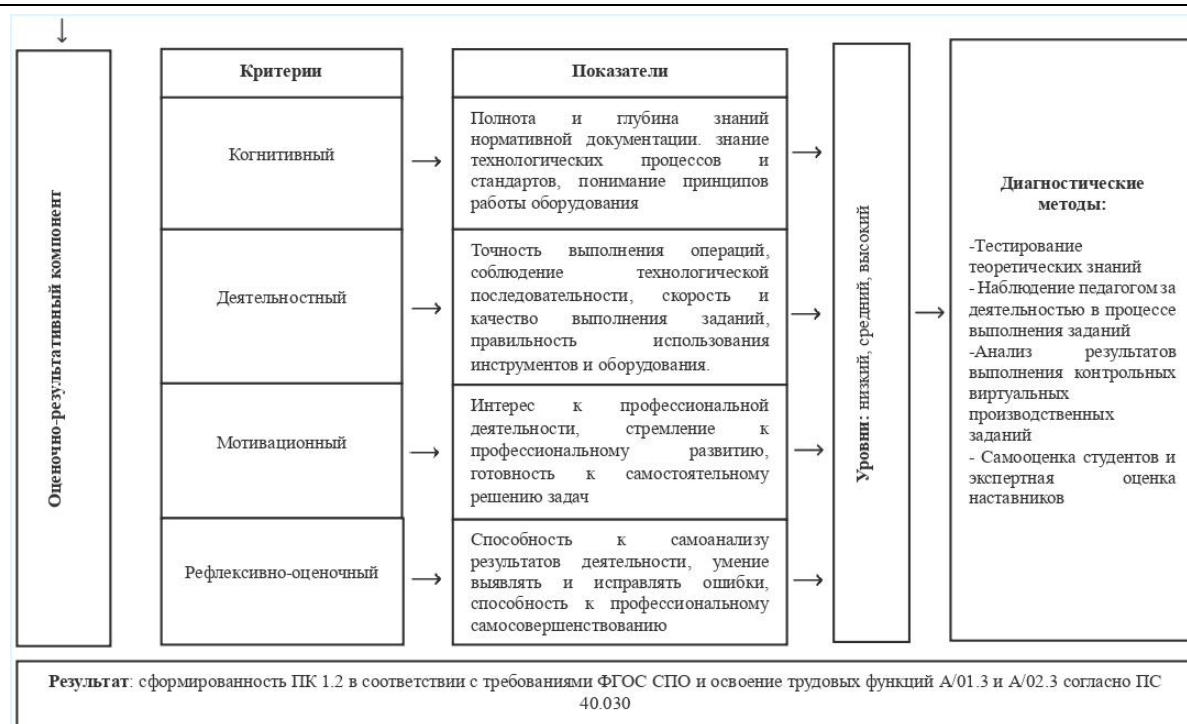


Рис 1. Структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций студентов колледжа с использованием VR-технологий

Данный метод является основным в исследовании и направлен на создание структурно-содержательной модели формирования профессиональных компетенций, что позволило абстрагироваться от второстепенных характеристик процесса и выделить существенные, представить сложный процесс формирования компетенций в виде упорядоченной системы компонентов, определить функции и связи элементов модели, спроектировать механизмы интеграции VR-технологий; обосновать этапы реализации модели.

Интеграция указанных методов обеспечила всесторонность теоретического обоснования модели, её соответствие современным научным представлениям о процессе формирования профессиональных компетенций и требованиям практики профессионального образования.

Разработанная структурно-содержательная модель, представленная на рисунке 1, включает шесть взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет специфическую функцию в процессе формирования профессиональных компетенций.

Целевой компонент определяет стратегическую направленность модели на формирование профессиональных компетенций студентов колледжа, необходимых для успешной профессиональной деятельности на предприятиях оборонно-промышленного комплекса. Целевой компонент конкретизируется через цель и систему задач.

Нормативный компонент включает совокупность документов, регламентирующих процесс формирования профессиональных компетенций: ФГОС СПО и профессиональные

стандарты, а также содержит документы, которые определяют требования к организации производственной практики на предприятиях ОПК. Данный компонент обеспечивает соответствие модели требованиям законодательства в сфере образования и деятельности предприятий оборонно-промышленного комплекса.

Методологический компонент составляет интеграция четырех подходов, которые указаны в таблице 1:

1. Компетентностный подход определяет целевую направленность модели – формирование конкретных профессиональных компетенций, соответствующих ФГОС СПО и трудовых функций профессионального стандарта.

Компетентностный подход в данной модели опирается на принципы результативности (ориентация на диагностируемые результаты), контекстности (соответствие условиям реальной профессиональной деятельности) и интеграции «знания – умения – отношения» (соединение теоретических знаний и практического опыта в профессиональной деятельности).

2. Системный подход позволяет определить интегративные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у компонентов, составляющих систему, и является универсальным инструментом познавательной деятельности, который выступает как средство формирования целостного мировоззрения.

Основными принципами системного подхода в нашей модели являются: принцип целостности (рассмотрение процесса формирования компетенций как единой системы), принцип

иерархичности (выделение уровней и этапов формирования компетенций), принцип взаимосвязи (обеспечение связей между компонентами модели).

3. Деятельностный подход задаёт ключевой механизм формирования компетенций через имитационное моделирование профессиональной деятельности в VR-среде и акцентирует внимание на активности обучающегося как центральном элементе процесса обучения, что позволяет студентам не только усваивать знания, но и развивать критическое мышление, креативность и навыки сотрудничества.

В рамках производственной практики данный подход опирается на принципы учение через деятельность (ученик получает знания не в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности), принцип проблемности (создание проблемных ситуаций в VR-среде), принцип практической направленности (ориентация на реальные профессиональные задачи).

4. Личностно-ориентированный подход рассматривает динамику личности, ее всестороннее развитие с целью подготовки к различным видам практической деятельности и обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий через адаптивные возможности VR-систем.

Основными принципами личностно-ориентированного подхода в нашей модели являются: принцип индивидуализации (учёт индивидуальных особенностей), принцип поддержки учебной мотивации и саморазвития (создание условий для формирования положительной учебной мотивации через учёт индивидуальных потребностей, интересов и способностей учащихся).

Каждый подход дополняет другие, и их синергия создаёт целостную методологическую основу, позволяющую преодолеть специфические ограничения предприятий оборонно-промышленного комплекса технологическими средствами без снижения качества подготовки.

Таблица 1.

Функции и конкретная реализация методологических подходов в структурно-содержательной модели

Подход	Функция в модели	Конкретная реализация
Компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской)	Фокусирование процесса на конечных профессиональных результатах, измеримых критериям	Оценка результатов обучения по уровню сформированности компетенций
Системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Г. Афанасьев)	Обеспечивает структурирование обучения	Выделение 4 структурных компонентов и связей между ними
Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.В. Хуторской)	Задаёт механизмы формирования через деятельность	Имитационное моделирование в VR-среде
Личностно-ориентированный подход (Б.Г. Ананьев, В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская)	Создаёт условия для самореализации и развития личности, профессионального определения	Индивидуальные траектории обучения

С опорой на положения указанных подходов разработана структура формирования ключевых компетенций студентов СПО на основе интеграции с VR-технологией и определено содержание структурных компонентов: когнитивный (обеспечивает условия для освоения обучающимися профессиональных компетенций, учитывая содержание ФГОС СПО по специальности 11.02.16., Профстандарта 40.030 и специфику деятельности предприятий ОПК), деятельностный (определяет алгоритм взаимодействия педагогов и обучающихся в процессе освоения практических навыков с использованием VR-технологий), мотивационный (создаёт положительное мотивационное поле в педагогическом процессе при подготовке обучающихся по своей специальности) и рефлексивно-оценочный (нацелен на развитие у обучающихся способности анализировать свои

действия и оценивать полученные результаты) компоненты, которые взаимодополняют друг друга, обеспечивая качество формируемых компетенций.

Содержательный компонент определяет содержание профессиональной подготовки, включающее теоретическую подготовку (изучение технологических процессов, испытательного оборудования, требований охраны труда и техники безопасности) и практическую подготовку в виртуальной среде (отработка производственных заданий на VR-симуляторах) в соответствии с требованиями ФГОС и ПС, а также раскрывает модули обучения.

Организационно-технологический компонент определяет формы, методы, средства и этапы формирования профессиональных компетенций. Ключевым элементом данного компонента является поэтапная организация процесса:

теоретический этап (изучение теоретических основ профессиональной деятельности с использованием VR-визуализации), учебно-профессиональный этап (формирование профессиональных умений через выполнение практических заданий в VR-среде под руководством наставника), профессиональный этап (формирование профессиональной самостоятельности через решение комплексных задач в виртуальной среде).

Оценочно-результативный компонент включает систему критериев, показателей и

методов оценки, позволяющую определить уровень сформированности профессиональных компетенций студентов колледжа в процессе обучения с использованием VR-технологий, а также выявить направления для их дальнейшего развития.

Система комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций, включает критерии по четырём структурным компонентам и представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Система комплексной оценки сформированности профессиональных компетенций

Критерий	Показатели	Методы оценки	Инструменты
Когнитивный	Знание технологий Знание оборудования Знание ТБ и норм	Тестирование, собеседование	Тест из 50 вопросов, оценка 0-100
Деятельностный	Точность операций Скорость выполнения Количество ошибок	Практическое задание в VR, наблюдение	Аналитика VR-системы, экспертная карта
Мотивационный	Интерес к профессии Готовность работать в ОПК Профессиональное самосовершенствование	Анкетирование, интервью	Опросник профессиональной мотивации
Рефлексивно-оценочный	Адекватность самооценки Способность к коррекции Анализ собственной деятельности	Рефлексивное эссе, самооценка	Методика Карпова

Для каждого критерия определены показатели, которые выражаются в умениях и навыках, уровни сформированности с количественными границами (низкий 0-60, средний 61-80, высокий 81-100), методы оценки показателей, такие как тестирование, VR-практикумы, наблюдение, VR-аналитика, экспертная оценка наставников, а также инструменты оценивания.

Функционирование разработанной модели обеспечивается совокупностью взаимосвязанных механизмов, представляющих собой устойчивые способы организации образовательного процесса и взаимодействия его компонентов. Выделены следующие ключевые механизмы.

1. *Интеграции виртуальной и реальной производственной среды.* Механизм определяет содержательную основу обучения, реализуется через: содержательную интеграцию – создание цифровых двойников реального оборудования, технологическую интеграцию – обеспечение сходства VR-среды и реальности, организационную интеграцию – последовательность от VR-обучения к самостоятельной работе в виртуальной производственной среде.

2. *Поэтапного усложнения профессиональной деятельности.* Механизм определяет процессуальную организацию, базируется на принципе "от простого к сложному"

и теории поэтапного формирования умственных действий.

3. *Адаптивной индивидуализации образовательных траекторий.* Механизм осуществляет персонализацию процесса и обеспечивает реализацию личностно-ориентированного подхода через гибкую настройку образовательного процесса под индивидуальные особенности обучающихся: VR-система автоматически адаптирует уровень сложности, темп обучения, формы представления информации под индивидуальные особенности студента.

4. *Непрерывной обратной связи и коррекции.* Механизм осуществляет управление качеством, мониторинг процесса формирования компетенций и своевременную коррекцию образовательной деятельности. Действует на трёх уровнях: оперативная обратная связь в режиме реального времени, текущая – после каждого модуля, итоговая – на контрольных точках, что обеспечивает своевременную коррекцию образовательного процесса.

5. *Партнёрского взаимодействия субъектов образовательного процесса.* Механизм осуществляет организационно-правовое обеспечение и регулирует отношения колледжа и предприятия ОПК, что заключается в совместной разработке VR-контента, распределении ответственности за этапы практики, взаимной оценке результатов.

6. *Мотивационного обеспечения.* Механизм определяет психологическую основу, направлен на формирование и поддержание положительной мотивации студентов к освоению профессии и работе на предприятиях ОПК. Реализуется через геймификацию VR-обучения, создание ситуации успеха, формирование профессиональной идентичности.

7. *Обеспечения безопасности образовательной среды.* Механизм определяет условия реализации и включает два аспекта безопасности: физическая безопасность (отработка опасных операций без риска) и психологическая безопасность (создание безоценочной среды, где ошибка – часть обучения).

Выделенные механизмы функционируют не изолированно, а во взаимодействии, создавая синергетический эффект.

Таким образом, совокупность описанных механизмов создаёт целостную систему формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в условиях ограниченного доступа к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях оборонно-промышленного комплекса, обеспечивая эффективность функционирования разработанной модели.

Результатом функционирования модели является сформированность профессиональных компетенций на уровне, обеспечивающем готовность выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности на предприятии ОПК.

Заключение. Разработанная структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в процессе производственной практики на предприятиях ОПК с использованием VR-технологий представляет собой целостную научно обоснованную систему, решающую актуальную проблему подготовки специалистов в условиях ограниченного доступа к производственной среде.

Модель базируется на интеграции четырёх методологических подходов, включает шесть взаимосвязанных компонентов, функционирует через семь механизмов. Ядром модели является применение VR-технологий как системообразующего элемента и компенсаторного механизма, преодолевающего проблему ограниченного доступа к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях ОПК.

Преимущественные отличия разработанной модели от существующих решений заключаются в следующих аспектах:

Во-первых, модель впервые комплексно учитывает специфику деятельности предприятий оборонно-промышленного комплекса как уникальной образовательной среды, характеризующейся жёсткими ограничениями доступа, обусловленными требованиями защиты государственной тайны. В отличие от

существующих моделей организации производственной практики, разработанная система не рассматривает ограничения доступа как препятствие, а предлагает технологическое решение через создание виртуальных аналогов производственной среды, что принципиально меняет парадигму организации практической подготовки специалистов для режимных предприятий.

Во-вторых, предложенная модель отличается интегративным характером применения VR-технологий. Если в большинстве современных разработок виртуальная реальность используется как дополнительное средство визуализации или отработки отдельных навыков, то в представленной модели VR-технологии выполняют системообразующую функцию, обеспечивая полноценную замену недоступной производственной среды. Модель предусматривает создание цифровых двойников реального испытательного оборудования с сохранением всех функциональных характеристик, что позволяет формировать профессиональные компетенции на уровне, соответствующем требованиям реальной производственной деятельности.

В-третьих, модель характеризуется комплексным подходом к формированию профессиональных компетенций через одновременное развитие всех четырёх структурных компонентов (когнитивного, деятельностного, мотивационного, рефлексивно-оценочного). Существующие модели, как правило, акцентируют внимание на формировании знаний и умений, тогда как разработанная система уделяет равное внимание развитию профессиональной мотивации и рефлексивных способностей студентов, что критически важно для работы на предприятиях оборонно-промышленного комплекса.

В-четвёртых, разработанная модель включает инновационную систему комплексной многокритериальной оценки сформированности профессиональных компетенций, интегрирующую возможности образовательной аналитики VR-систем с традиционными методами педагогической диагностики. В отличие от существующих подходов, где оценка часто носит субъективный характер или ограничивается проверкой знаний, предложенная система обеспечивает объективную количественную оценку по всем компонентам компетенций с использованием автоматизированного сбора данных о действиях обучающегося в виртуальной среде (точность выполнения операций, время, количество ошибок, траектория освоения материала).

В-пятых, модель реализует механизм адаптивной индивидуализации образовательных траекторий через автоматическую настройку VR-системы под индивидуальные особенности студента (темп освоения материала,

предпочитаемые формы представления информации, уровень базовой подготовки). Это принципиально отличает её от традиционных моделей производственной практики, ориентированных на групповое обучение с единым темпом и содержанием для всех студентов.

В-шестых, модель обеспечивает механизм непрерывной многоуровневой обратной связи (оперативной, текущей, итоговой), действующий в режиме реального времени и позволяющий осуществлять своевременную коррекцию образовательного процесса. Существующие модели, как правило, предусматривают обратную связь только на контрольных точках, что снижает эффективность формирования компетенций.

В-седьмых, предложенная модель реализует принципиально новый механизм обеспечения безопасности образовательной среды, включающий как физический аспект (отработка потенциально опасных операций в виртуальной среде без риска травматизма и повреждения дорогостоящего оборудования), так и психологический (создание безоценочной среды, где ошибка рассматривается как естественный элемент обучения, что способствует снижению тревожности и формированию позитивного отношения к профессии).

В-восьмых, модель предусматривает партнёрский механизм взаимодействия образовательной организации и предприятия ОПК на всех этапах реализации: от совместной разработки VR-контента, отражающего реальные производственные процессы конкретного

предприятия, до взаимной оценки результатов практики. Это обеспечивает максимальное соответствие содержания подготовки актуальным потребностям работодателя, что отличает данную модель от традиционных подходов, где предприятие чаще выступает лишь базой практики.

В-девятых, модель обладает высоким потенциалом масштабирования и переноса на другие высокотехнологичные отрасли (атомная энергетика, авиакосмическая промышленность, химическое производство), где также существует проблема ограниченного доступа к производственной среде, что выгодно отличает её от узкоспециализированных решений.

Таким образом, представленная модель не является простой адаптацией существующих подходов к новым технологическим условиям, а представляет собой качественно новое решение проблемы формирования профессиональных компетенций в условиях ограниченного доступа обучающихся к производственной среде в процессе производственной практики на предприятиях ОПК и других режимных производствах.

Перспективы дальнейших исследований связаны разработкой организационно-педагогических условий формирования профессиональных компетенций студентов колледжа в процессе производственной практики на предприятиях ОПК, с экспериментальной апробацией модели, разработкой методических рекомендаций по её внедрению и созданием конкретных VR-симуляторов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Н.И. Трансформация кадровой политики на предприятиях ОПК: проблемы и решения / Н.И. Архипова, О.Л. Седова. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». – 2024. – № 4. – С. 8–24.
2. Балкизов, А.Х. Интерактивное обучение с использованием виртуальной реальности / А.Х. Балкизов, А.В. Свищев. – Текст : электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 11-1(98). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-s-ispolzovaniem-virtualnoy-realnosti> (дата обращения: 09.11.2025).
3. Безбородов, А.Б. Оборонно-промышленный комплекс России: история и современное развитие / А.Б. Безбородов; Министерство науки и высшего образования Рос. Федерации, Рос. гос. гуманитар. ун-т. – Москва : РГГУ, 2024. – 365 с. – Текст : непосредственный.
4. Горбунова, Н.В. Применение технологий виртуальной реальности в контексте профессионального образования / Н.В. Горбунова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-kontekste-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.11.2025).
5. Есенина, Е.Ю. К вопросу о перечне навыков педагогических работников СПО / Е.Ю. Есенина, А.А. Коновалов. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 6–20.
6. Каштанова, Е. В. Современные тенденции кадрового обеспечения предприятий оборонно-промышленного комплекса России: проблемы системы подготовки кадров и пути решения / Е. В. Каштанова, Т. В. Сувалова. – Текст : непосредственный // E-Management. – 2021. – Т. 4, № 4. – С. 86–96.
7. Кохно, П.А. Военная приёмка на предприятиях оборонно-промышленного комплекса: численность, нормы управляемости / П. А. Кохно. – Текст : непосредственный // Экономика высокотехнологичных производств. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 219–234 с.
8. Полевода, И.И. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе / И.И. Полевода, А.Г. Иваницкий, А.С. Миканович. – Текст : электронный // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2022. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 09.11.2025).
9. Рогатин, С.И. Развитие высокотехнологичного производства в оборонно-промышленном комплексе / С.И. Рогатин. – Текст : электронный // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – 2023.

– № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-vysokotekhnologichnogo-proizvodstva-v-oboronno-promyshlennom-komplekse> (дата обращения: 24.11.2025).

10. Старкова, Л.Г. Основные методические подходы к разработке модели организации практики / Л.Г. Старкова, В.В. Тимофеев, Ю.В. Шаронин, Т.В. Рябко. – Текст : электронный // Вестник НовГУ. – 2015. – № 1(84). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodicheskie-podhody-k-razrabotke-modeli-organizatsii-praktiki> (дата обращения: 09.11.2025).

11. Тощенко, Ж.Т. Производственная практика – неотложная потребность или имитация? / Ж.Т. Тощенко. – Текст : электронный // Научный результат. Социология и управление. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-praktika-neotlozhnaya-potrebnost-ili-imitatsiya> (дата обращения: 09.11.2025).

12. Чесневская, И.Г. Социальное партнерство – эффективная модель взаимодействия образовательных организаций с работодателями (на примере ГБПОУ КК НКРП) / И.Г. Чесневская. – Текст : электронный // Экономика и социум. – 2023. – № 7 (110). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-effektivnaya-model-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy-s-rabotodatelayami-na-primere-gbpou-kk-nkrp> (дата обращения: 09.11.2025).

13. Чиняков, О.Е. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций и трудоустройстве выпускников / О.Е. Чиняков. – Текст : электронный // Мир науки и образования. – 2017. – № 3 (11). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchebnoy-i-proizvodstvennoy-praktik-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-i-trudoustroystve-vypusknikov> (дата обращения: 09.11.2025).

14. Шилов, Е.К. Профессиональная подготовка специалистов для предприятий оборонного промышленного комплекса (ОПК): синтез безопасности, инноваций и сотрудничества / Е.К. Шилов. – Текст : электронный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 29-й Междунар. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2024 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2024. – С. 359–364. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/46553>.

15. Шилов, Е.К. VR-технологии в профессиональном образовании / Е. К. Шилов. – Текст : электронный // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве : сб. ст. IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19 мая 2022 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : РГППУ – 2022. – С. 240–248. – URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/41601>.

REFERENCES

1. Arkhipova, N.I. and Sedova, O.L. (2024), 'Transformation of HR Policy at Defense Industry Enterprises: Problems and Solutions', *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Economics. Management. Law"*, no. 4, pp. 8–24. (in Russian)
2. Balkizov, A.Kh. and Svishchev A.V. (2024), 'Interactive Learning Using Virtual Reality', *International Journal of Humanitarian and Natural Sciences* [online], vol. 11-1(98), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnoe-obuchenie-s-ispolzovaniem-virtualnoy-realnosti> / [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
3. Bezborodov, A.B. (2024), *The military-industrial complex of Russia: history and current development*, Moscow: RSUH, 365 p. (in Russian)
4. Gorbunova, N.V. (2023), 'Application of virtual reality technologies in the context of vocational education', *Problems of modern pedagogical education*, [online], vol. 79-1, pp.131-134, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-kontekste-professionalnogo-obrazovaniya> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
5. Yesenina, E.Yu. and Konovalov, A.A. (2022), 'On the list of skills of secondary vocational education teachers', *Professional education and the labor market*, vol. 10, no. 3, pp. 6–20. (in Russian)
6. Kashtanova, E. V. and Suvalova, T.V. (2021), 'Modern trends in staffing of enterprises of the military-industrial complex of Russia: problems of the personnel training system and solutions', *E-Management*, [online], vol. 4, pp. 86–96, available at: <https://e-management.guu.ru/jour/article/download/181/120> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
7. Kokhno, P. A. (2023), 'Military acceptance at enterprises of the defense-industrial complex: number of personnel, controllability standards', *Economy of High-Tech Production*, vol. 4, no. 3, pp. 219-234. (in Russian)
8. Polevoda, I.I., Ivanitsky, A.G. and Mikanovich, A.S. (2022), 'Virtual and Augmented Reality Technologies in the Educational Process', *Bulletin of the University of Civil Defense of the Ministry of Emergency Situations of Belarus* [online], vol. 1. available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-obrazovatelnom-protseesse> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
9. Rogatin, S.I. (2023), 'Development of High-Tech Production in the Defense Industrial Complex', *Theory and Practice of Service: Economics, Social Sphere, Technology* [online], vol. 1, p. 55, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-vysokotekhnologichnogo-proizvodstva-v-oboronno-promyshlennom-komplekse> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
10. Starkova, L.G., Timofeev, V.V., Sharonin, Yu.V. and Ryabko, T.V. (2015), 'Main methodological approaches to the development of a practice organization model', *Novgorod State University Bulletin* [online], vol. 1(84), pp. 166-169, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodicheskie-podhody-k-razrabotke-modeli-organizatsii-praktiki> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
11. Toshchenko, Zh. T. (2023), 'Industrial Internship – an Urgent Need or an Imitation?', *Scientific Result. Sociology and Management* [online], vol. 4, pp. 100-110, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/proizvodstvennaya-praktika-neotlozhnaya-potrebnost-ili-imitatsiya> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)
12. Chesnevskaya, I. G. (2023), 'Social Partnership - an Effective Model of Interaction between Educational Organizations and Employers (using the example of the State Budgetary Professional Educational Institution of the Krasnodar Krai National Research College of Professional Education)', *Economy and Society* [online], vol. 7(110), pp. 676-683, available at:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnerstvo-effektivnaya-model-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy-s-rabotodatelyami-na-primere-gbpou-kk-nkrp> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)

13. Chinyakov, O.E. (2017), 'The role of educational and industrial practices in the formation of professional competencies and employment of graduates', *World of science and education* [online], vol. 3(11), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchebnoy-i-proizvodstvennoy-praktik-v-formirovanii-professionalnyh-kompetentsiy-i-trudoustroystve-vypusknikov> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)

14. Shilov, E. K. (ed.) (2024), 'Professional training of specialists for enterprises of the defense industrial complex (DIC): synthesis of security, innovation and cooperation', *Innovations in professional and professional-pedagogical education: materials of the 29th International scientific and practical conference*, Ekaterinburg: Russian state prof.-ped. University RSPPU Publishing House, 20-21 May 2024, pp. 359-364, available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/46553> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)

15. Shilov, E. K. (2022), 'VR technologies in vocational education', *Technical regulation in a single economic space: collection of articles from the IX All-Russian scientific and practical conference with international participation*, Ekaterinburg: Russian state prof.-ped. University, 19 May 2022, pp. 241, available at: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/41601> [Accessed 09.11.2025]. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Е.К. Шилов, инженер военного представительства Министерства обороны Российской Федерации, г. Омск, Россия, shilov98.1@yandex.ru, ORCID: 0009-0004-1807-9287.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

E.K. Shilov, Engineer, military representative office of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Omsk, Russia, shilov98.1@yandex.ru, ORCID: 0009-0004-1807-9287.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10.52772/25420291_2025_4_320

**Михаил Алексеевич Юрченко,
Анастасия Валерьевна Главатских,
Светлана Леонидовна Мишланова,
г. Пермь**

Терминология научного исследования проблем языкового образования: материалы к дискуссии

В статье проанализированы ключевые термины методологии научного исследования в сфере обучения иностранным языкам, включая «педагогический эксперимент», «опытное обучение» и ряд смежных терминов, связанных с апробацией материалов исследования. Особое внимание уделяется проблеме номинации эмпирических методов научно-исследовательской педагогической деятельности. Актуальность исследования характеризуется отсутствием единства в трактовке данных категорий в современном дискурсе языкового образования, что требует теоретического переосмысления и уточнения дефиниций. Выполнен сопоставительный анализ представленных в научной литературе классификаций терминов, а также составлена таблица их соотношения. Верификация употребительности терминов в динамике выполнена с использованием сервиса Google Ngram. Выявлены основные противоречия в интерпретации данных терминов и определены перспективы унификации терминологического аппарата методологии исследования в сфере педагогического образования.

Ключевые слова: методология педагогического исследования, педагогический эксперимент, опытное обучение, апробация научного исследования, методика обучения иностранным языкам.

**Mikhail Alekseevich Yurchenko,
Anastasia Valerevna Glavatskikh,
Svetlana Leonidovna Mishlanova
Perm**

Terminology of scientific research on problems of language education: materials for discussion

The article analyzes key terminology used in the methodology of scientific research in the field of foreign language education, including "pedagogical experiment", "experimental learning" and a number of related terms associated with the testing of research materials. Special attention is given to the problem of naming empirical methods in pedagogical research activities. The relevance of the study is determined by the lack of consensus in interpreting these categories within contemporary language education discourse, which calls for theoretical reconsideration and clarification of definitions. A comparative analysis of term classifications presented in scientific literature has been conducted, and a table illustrating their correlations has been compiled. The verification of term usage dynamics was carried out using the Google Ngram service. The study reveals key inconsistencies in the interpretation of these terms and identifies prospects for unifying the terminological framework of research methodology in the field of pedagogical education.

Keywords: methodology of pedagogical research, pedagogical experiment, experimental learning, research testing, methods of foreign language teaching.

Введение. Методология научного исследования в области лингвообразования включает себя разнообразие теоретических и эмпирических методов, которые обуславливают дизайн научного поиска исследователя. Несмотря на достаточное количество литературы по определению основного инструментария исследовательской деятельности в обучении иностранным языкам, наблюдается несогласованность и недостаточная дифференциация между основополагающими терминами научно-педагогического исследования. Речь идет о терминах «педагогический эксперимент», «опытное обучение», «экспериментальное обучение», «пилотный эксперимент» и «пробное обучение», как схожих и в то же время различных методов апробации разработанного материала на основе сформулированных теоретических положений. Отсутствие единогласия при подходе к определению данных терминов и понятий в методологическом дискурсе преподавания иностранных языков является, по нашему мнению, важной и актуальной проблемой требующей уточнения и обсуждения. Конкретизация ключевых составляющих научно-педагогического исследования определяет успешность исследовательской деятельности с эффективным использованием совокупности научно-методических знаний для конструирования и оценки процесса подтверждения выдвинутой гипотезы, установления объективности её положений средствами опытно-экспериментального обучения.

В настоящее время подчеркивается противоречие в отношениях между педагогической наукой и педагогической практикой: необходимо обратить внимание на повышение эффективности педагогических исследований и «включение опыта поиска, понимания и применения научно-педагогического знания, опыта проведения исследований и использования их результатов в содержании педагогического образования» [11, С. 65-66]. Особо отмечается проблема умения исследователей планировать и проводить эксперимент при отсутствии достаточной точности и ясности в терминологическом аппарате методологии научного исследования и науки в целом [9, С. 103, 107]. На этапе реализации диссертационных исследований после утверждения новой номенклатуры научных специальностей, а в частности специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования», ведущая роль отдается созданию действенной и согласованной системы методологии с упорядоченной структурой [6, С. 42, 45]. В современных условиях обновления системы образования для продуктивного развития профессиональной педагогики современной России именно педагогический эксперимент выступает в роли ведущего исследовательского метода [7, С. 99], а значит требуется четкая унифицированная формулировка основных терминов, связанных с данным методом исследования.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в научно обоснованной дифференциации ключевых эмпирических методов апробации педагогических гипотез и упорядоченности используемых при этом терминов.

Противоречие между многообразием трактовок терминов, применяемых в практической части педагогических исследований, и потребностью в четкой и унифицированной методологической базе для организации и оценки опытно-экспериментальной деятельности в обучении иностранным языкам определяет проблему данного исследования. Она заключается в определении различий и научном обосновании сущностных характеристик терминов «педагогический эксперимент» и «опытное обучение», а также уточнении их дидактических функций и методологических параметров. Проблема, затрагиваемая в статье, носит дискуссионный характер, и рассматривается в компаративном ключе для выявления основных точек бифуркации, необходимых обсуждения и уточнения материала.

Научная новизна заключается в попытке компаративного описания терминологии опытно-экспериментальных методов в лингвообразовании с целью систематизации и разграничения их понятийных границ и содержательных особенностей.

Теоретическая значимость состоит в обосновании и уточнении ключевых методологических понятий, что способствует развитию теории научно-педагогического исследования и совершенствованию ее категориального аппарата. Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов для повышения качества проектирования, проведения и оценки опытно-экспериментальных исследований в обучении иностранным языкам, а также в совершенствовании подготовки педагогов-исследователей и методологического обеспечения образовательных программ.

Исследовательская часть. Цель настоящего исследования заключается в попытке систематизации понятийного аппарата эмпирических методов научно-педагогического исследования в области лингвообразования посредством компаративного анализа терминов «педагогический эксперимент» и «опытное обучение» для выявления их различий, точек пересечения, ключевых характеристик с целью повышения методологической согласованности и эффективности научно-педагогической практики в обучении иностранным языкам.

Основным методом исследования послужил теоретический обзор и сравнительный анализ классических и современных научных трудов, рассматривающих и классифицирующих термины «педагогический эксперимент», «опытное

обучение» и ряд других в рамках отечественной методики обучения иностранным языкам. Для эмпирической верификации частотности использования исследуемых терминов в научном дискурсе применялся метод количественно-статистического анализа с использованием поискового онлайн-сервиса Ngram Viewer.

Современное определение эксперимента в лингвообразовательных исследованиях в целом и педагогического эксперимента в частности приводит Н.Л. Галеева. Автор называет эксперимент методом исследования, который предполагает «активное и целенаправленное вмешательство в протекание изучаемого процесса, соответствующее изменение исследуемого объекта или его воспроизведение в специально созданных и контролируемых условиях, определяемых целями эксперимента» [2, С. 80]. Педагогический эксперимент – «это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях» [2, С. 80]; он проводится «с целью установления причинно-следственных связей в педагогических явлениях», для него характерно «воздействие исследователя на изучаемый объект и фиксирование изменений в результате этого воздействия» [2, С. 74-75]. В других современных работах педагогический эксперимент также называют системой организации педагогического процесса, которая направлена «на открытие нового педагогического знания, проверку заранее разработанных научных предположений, достоверности педагогических гипотез и их обоснования» [7, С. 102].

Содержание того, что может проверять в обучении педагогический эксперимент и давать в качестве конечного результата, неоднородно. В сферу исследования путем такого эксперимента входят: «разработка концепций обучения, воспитания, образования; определение закономерностей учебно-воспитательного процесса; учет условий формирования и развития личности; выявление факторов, влияющих на эффективность усвоения знаний; постановка новых педагогических проблем; подтверждение или опровержение гипотез; разработка классификаций; анализ передового опыта обучения, воспитания и т.д.» [2, С. 84].

Несколько иной взгляд на терминологию представлен работах, в которых эксперимент противопоставляется опытному обучению. В определении педагогического эксперимента преимущественно используется термин «экспериментальное обучение», которое автор идентифицирует с основным компонентом эксперимента. Это «обучение в соответствии с гипотезой, целями и задачами исследования, которое может проводиться в естественных и лабораторных (специальных) условиях» [3, С. 101]. Экспериментальное обучение, по определению Н.Д. Гальсковой, призвано исследовать нерешенные и спорные теоретические вопросы.

Подобное обучение должно быть обусловлено жесткими программными рамками, научная объективность его результатов обеспечивается строгими требованиями с учетом всех варьируемых и не варьируемых условий и последующим глубоким качественным и количественным анализом результатов, полученных объективными способами проверки [3, С. 101]. Фиксация хода и результатов эксперимента предполагает обязательное условие проведения «срезов» – предэкспериментального, текущего, постэкспериментального и отсроченного. Срезы «проводятся для выявления сдвига, который происходит (или не происходит) в результате экспериментального обучения» [3, С. 102].

По-видимому, при дифференциации эксперимента и экспериментального обучения Н.Д. Гальскова опирается на определение терминов эксперимента Э.А. Штульмана (подход которого к проблеме мы подробнее проанализируем ниже) и соглашается с ним в определении опытного обучения, но в то же время вводит термин «экспериментальное обучение». Соотношение экспериментального обучения и эксперимента автор не затрагивает. Отсюда закономерно возникает вопрос: если экспериментальное обучение это всего лишь компонент эксперимента, как понятия более цельного и крупного, а значит и более основательного долгого процесса, то каковы все остальные элементы эксперимента и что тогда происходит на этапах, когда часть экспериментального обучения уже была завершена? По нашему мнению, в работе Н.Д. Гальсковой термин «экспериментальное обучение» используется как синонимичный термину «педагогический (методический) эксперимент».

В этой же работе разведены понятия экспериментального и опытного обучения. Опытное обучение, в отличие от экспериментального, преследует совершенно другие цели – оно «служит целям проверки разработанной и экспериментально проверенной методики именно в массовом опыте», выступает средством внедрения ранее экспериментально апробированной методики в массовую практику обучения иностранного языка в школе или вузе [3, С. 104]. Данная цель предъявляет к опытному обучению иные требования: по-другому организованное наблюдение и контроль, разное количество школ и учителей, «большое число классов в разных регионах и участие учителей разной квалификации, работающих в различных условиях» [3, С. 104].

Однако мы сталкиваемся с проблемой определения содержания понятий, которую можно сформулировать следующим вопросом: какое количество классов (групп) и школ считать массовым? Чем данная «массовость» апробации определяется? Эксперимент традиционно ассоциируется с небольшим количеством участников (как указывает Н.Л. Галеева – «до 30 человек и

больше» [2, С. 83]). Каково число участников, необходимых для успешности такого опытного обучения? В рассмотренных ранее работах критериев определения «массовости» не приводится.

В то же время в подавляющем количестве исследовательских работ и диссертаций метод опытного обучения используют не как связанный с проверкой методики в массовом опыте, а лишь как тот, который не предусматривает создания контрольных групп для проводимого экспериментального обучения по разработанной программе с новым приемом, методом, средством и т.п. Количество участников такого опытного обучения бывает и равно 30, и 50, и 100 человек, отсутствует системность использования такого метода и его параметров, не наблюдается конкретики в его критериях и организации. Данная трактовка и использование опытного обучения является некой негласной конвенцией, которая не была конкретизирована и не имеет четкого определения в исследовательском дискурсе.

Если принять положение, что материалы, разработанные для проверки гипотезы, апробируются путем эксперимента, а затем массово внедряются в практику преподавания путем организации опытного обучения [3], то под экспериментом следует тогда понимать лишь проверку гипотезы и эффективность использования новой методики (и т.д.), а процесс апробации как таковой специфичен именно для опытного обучения с массовой практикой и внедрением.

Следующим важным шагом в определении разновидностей педагогического эксперимента как такового представляется различение и разногласие в его классификациях и определении его этапов (стадий). К наиболее распространенным в педагогических исследованиях относят такие виды эксперимента, как констатирующий, формирующий, контролирующий и сравнительный [2, С. 82]. Ход первого обусловлен выявлением тенденций в существующей педагогической практике, определением исходных данных о состоянии исследуемого объекта (процесса), причинах этого состояния и начального уровня сформированности проверяемых качеств и т.д. Затем при формирующем эксперименте происходит «введение нового фактор и определяется эффективность его применения через сравнение результатов экспериментальной и контрольных групп». Третий этап, контролирующий, строится на определении полученного уровня сформированности проверяемого качества через определенный промежуток времени. И, наконец, сравнительный эксперимент, при котором сравниваются полученные результаты в контрольной и экспериментальной группах [2, С. 83].

А.А. Богатов и Ю.А. Богатова говорят о трех, а не четырех, основных этапах эксперимента и выделяют подготовительный (выдвижение и

обоснование гипотезы), организационный (собственно непосредственное проведение эксперимента) и итоговый эксперимент (контроль, оценка и анализ полученных результатов) [1, С. 77]. Исследователь Т.И. Руднева утверждает, что педагогический эксперимент «содержит этапы: диагностический; организационный; практический; обобщающий; внедрение (распространение полученных закономерностей в педагогической практике)» [10, С. 176].

Из подобного подхода закономерно можно поставить под вопрос целесообразность существования отдельного констатирующего (или подготовительного) эксперимента, который по своей сути представляет собой лишь доэкспериментальный этап, полностью предшествующий эксперименту как таковому и по сути определяющий лишь предварительные исходные параметры, характеристики и измерения исследования, необходимые для проведения непосредственного эксперимента. Например, отмечается, что констатирующий эксперимент «проводится с целью уточнения состояния и свойств предмета исследования», «вносит существенные изменения в гипотезу исследования» [9, С. 104], в ходе такого эксперимента «изучаются вопросы педагогической теории и практики, реально существующие в жизни, для выявления положительных и отрицательных сторон изучаемой проблемы» [7, С. 99]. Стоит ли в таком случае называть подобную стадию экспериментом и есть ли смысл вообще называть все вышеперечисленные виды эксперимента именно словом «эксперимент», а не считать их всего лишь стадией экспериментального процесса? Представляется важным различать вид эксперимента и его отдельный этап и не называть второе первым.

В попытке найти основу для сравнения представленных ранее терминов, проведем ретроспективный экскурс в методологии научного исследования проблем лингводидактики.

Широко используемое определение методического эксперимента было сформулировано Э.А. Штульманом: «Методический эксперимент – это комплексный многокомпонентный метод проверки гипотезы, представляющий собой иерархически организованный системный процесс, ядром которого является достаточно строго контролируемое обучение данному предмету» [15, С. 8]. Такое определение характеризует «методический эксперимент как научно поставленный опыт в области обучения ИЯ по исследуемой проблеме при специально созданных и контролируемых исследователем условиях, целью которого является получение фактов для проверки выдвинутой гипотезы и сформулированных теоретических положений» [3, С. 100]. Примечательно, что здесь мы снова встречаемся с определением педагогического (методического) эксперимента через «опыт». Термин «опыт» в контексте определения термина

«эксперимент» еще более стирает различие между ним и опытным обучением, внося неоднозначность сложный характер взаимоотношений данных терминов, порождая дополнительные трудности для исследователя, который определяет и строит дизайн практической проверки своей гипотезы и производит отбор необходимых эмпирических методов.

Как известно, Э.А. Штульман обозначает следующие виды методического эксперимента: 1) в зависимости от цели исследования – разведочный (предварительный) и базовый (проверочный, основной); 2) в зависимости от содержания исследования – собственно методический эксперимент (проверка приемов, методов и систем преподавания) и учебный эксперимент (эксперимент, «проверяющий то или иное расположение учебного материала, качество той или иной программы, учебного пособия и т.п. мы называем учебным» [15, С. 31]). По признаку условий организации автор подразделяет естественные и лабораторные эксперименты, а в зависимости от методики проведения – традиционные и перекрестные. Традиционный эксперимент подразумевает неизменность экспериментальной и контрольной групп в течение всего хода эксперимента. Перекрестным эксперимент считается, если в его процессе группы взаимно меняются [15]. Однако А.А. Миролубов деление экспериментов по содержанию на методический и учебный, считал необязательным, поскольку суть любого эксперимента состоит в проверке гипотезы, будь то метод, прием, материал, его расположение и т.д. [8, С. 21]. По его мнению, отдельно рассматриваемый педагогический (методический, учебный) эксперимент в преподавании иностранных языков не нуждается в большей конкретизации, когда дело касается содержания проверяемой гипотезы: эксперимент проводится в рамках методики, а значит, является и учебным, и методическим по определению [8].

В определении методического эксперимента, представленного в работах П.Б. Гурвича, подчеркивается, что речь идет о процессе, организованной для решения методических проблем совместная деятельность испытуемых и экспериментатора. Автор выделяются признаки методического эксперимента: «1) точная ограниченность во времени; 2) наличие предварительно сформулированных гипотез; 3) план и организационная структура, адекватная выдвинутому гипотезам; 4) возможность изолированного учета методического воздействия исследуемого фактора; 5) измерение исходного и заключительного состояния релевантных для проблемы исследования знаний, умений и навыков испытуемых по критериям, соответствующим специфике рассматриваемой проблемы и цели эксперимента» [5, С. 40]. Кроме того, диагностика определяется как отдельный вид методического эксперимента, а не относится к отдельному виду контрольных измерений.

В качестве критериев для классификации экспериментов П.Б. Гурвич выдвигает: 1) соотнесенность экспериментов с фазами исследования (диагностирующий, разведывательный, основной эксперимент); 2) количество гипотез и вариантов (вертикальный и горизонтальный эксперимент); 3) степень приближения к естественным условиям обучения (лабораторный (искусственный) и естественный эксперимент). В соответствии с четвертым критерием, «степень предопределенности реализации плана исследования», автор дифференцирует открытый эксперимент (в процессе проведения вносятся изменения и дополнения) и закрытый (в ходе эксперимента дополнения и изменения не вносятся) [5, С. 34].

Обратим особое внимание на то, что П.Б. Гурвич характеризует вертикальный эксперимент как такой, результаты которого определяются «на базе одной и той же группы испытуемых путем сравнения данных до начала эксперимента и по его завершению» по истечению определенного промежутка времени; горизонтальный эксперимент предполагает сравнение результатов разных групп [1, С. 78; 5]. Нам представляется важным отметить, что подобное разграничение похоже на то, каким образом в современной методологии негласно принято отличать педагогический эксперимент от опытного обучения – путем использования критерия наличия (в эксперименте) и отсутствия (в опытном обучении) контрольной группы испытуемых.

В то же время А.А. Миролубов высказывает мнение, что каждая гипотеза для своей проверки требует свой эксперимент и, если сравнение полученных результатов отсутствует (т.е. нет контрольной группы), «то никакого эксперимента быть не может» [8, С. 22]. Данная позиция упрощает задачу отделить эксперимент от не-эксперимента (в нашем случае, опытного обучения) на основе одного простого признака.

Отметим замечание А.А. Миролубова по поводу диагностирующего эксперимента, который представляет собой лишь «педагогический срез с целью диагностики состояния и уровня умений и навыков в определенный момент» [8, С. 22]. Исходя из этого, возникает вопрос о том, как стоит истолковывать многоэтапность эксперимента: считать ли диагностирующий (констатирующий) и контрольный этапы лишь стадиями эксперимента (и, как предлагает А.А. Миролубов, называть их педагогическими срезами) или его отдельными видами, как их часто обозначают в дизайнах современных научно-педагогических исследований?

А.А. Миролубов относит к основным эмпирическим методам исследования эксперимент и опытное обучение, к сопроводительным – целенаправленное наблюдение, к дополнительным – педагогические срезы [8, С. 20]. Сам эксперимент А.А. Миролубов предлагает классифицировать по двум критериям: 1) по цели проведения

эксперимента – разведывательный и основной (базовый); 2) по условию проведения – лабораторный эксперимент и опытное обучение: что в одном, что в другом для проверки гипотезы исследования задействуют как контрольную, так и экспериментальную группы. Отметим одно противоречие, которое заметно в данной классификации и подходе к методам: опытное обучение здесь выступает как видом эксперимента, так и отдельным методом педагогического исследования одновременно. Причем опытное обучение противоположно лабораторному эксперименту по условиям проведения, т.е. в таком случае также представляет собой не что иное, как естественный эксперимент.

Разведывательный эксперимент «подразумевает проверку доступности предлагаемых приемов, их допустимость, если рекомендуется что-то абсолютно новое для учащихся» [8, С. 22]. Такой эксперимент призван определить предварительные условия до начала хода собственно основного эксперимента – например, убедиться в том, что грядущая деятельность по экспериментальному применению разработанных материалов или необычных приемов не несёт ущерба обучаемым. Сам же «основной или базовый эксперимент призван дать ответ на выдвинутую гипотезу» [8, С. 22] и следует за разведывательным.

А.А. Миролюбов также описал основные направления того, как опытное обучение может использоваться в качестве метода исследования. По его мнению, опытное обучение задействуется, в первую очередь, когда «в практике методических исследований экспериментированию подлежат методические разработки целых тем, отдельные параграфы учебников и другие учебные материалы в условиях широкого выбора учебных средств, позволяющих учителю определить те из них, которые отвечают конкретным условиям обучения», т.е. «проверяется ряд факторов, влияющих на эффективность всей системы обучения: порядок расположения материала, приемы обучения, упражнения» [8, С. 24]. В соответствии с этим опытное обучение также называется автором экспериментальным (что порождает дополнительную неопределенность в терминах, поскольку, например, Н.Д. Гальскова понимает экспериментальное обучение иначе и рассматривает его, в сущности, как синоним педагогического (методического) эксперимента). Проведение чистого эксперимента невозможно из-за разнообразия варьируемых условий, а гипотеза подлежит расширению с разработкой системы обучения с включением всех факторов, «которые, по мысли экспериментатора, будут содействовать эффективности предполагаемого методического решения» [8, С. 24]. Такое опытное обучение предполагает наличие экспериментальной и контрольных групп, разработку материалов предэкспериментального и

послеэкспериментального срезов, как и при организации эксперимента [8, С. 25]. Кроме того, опытное обучение со своей «расширенной» полифакторной гипотезой (по А.А. Миролюбову) должно организовать экспериментальное обучение, нацеленное на проверку сразу целого ряда вопросов, носить комплексный, синтетический характер. Однако многофакторность педагогического эксперимента не всегда принимается современными исследователями, иногда воспринимается как некорректная формулировка для экспериментальных гипотез [13, С. 72]. Согласимся, что в ходе эксперимента исследователь может сознательно изменять ход исследования путем внедрения в него нового фактора или факторов (независимой переменной или экспериментального фактора). Подобные факторы также берутся в полное внимание исследования и подлежат описанию и мониторингу [2, С. 84].

Вернемся к тому, как А.А. Миролюбов определял применение опытного обучения. Второе направление его использования, по мнению автора, связано с выявлением «доступности предлагаемых методических решений в массовой практике преподавания иностранных языков» [8, С. 25]. Проведенный эксперимент предоставляет по итогу некие результаты, которые показали высокий уровень, но делать вывод об эффективности новой технологии или разработанных материалов рано, поскольку данные были получены лишь в условиях эксперимента и объяснить их высокую результативность можно талантом исследователя-экспериментатора. Опытное обучение в таком случае призвано провести «обкатку» новой технологии после успешно завершеного эксперимента и организовать апробацию ранее экспериментально примененного материала уже в массовом опыте и практике у различных преподавателей. Контрольные классы не задействуются, проводится целенаправленное наблюдение лишь за взятыми экспериментальными группами, чтобы получить дополнительные данные о времени, затрачиваемом на занятиях, о затруднениях и ошибках испытуемых. По завершению проводится заключительный педагогический срез, результаты определяются и сравниваются по вертикали («разница между пред- и послеэкспериментальными срезами») и горизонтально (разница между данными заключительного среза в экспериментальных и контрольных группах)» [8, С. 25]. Поскольку автор ранее утверждал, что контрольные классы и группы в опытном обучении подобного типа не предусматриваются, предположим, что речь идет о данных контрольных групп, полученных еще на стадии эксперимента, который предшествовал опытному обучению. Таким образом, мы вновь приходим к пониманию опытного обучения как некоего метода организации массового апробирования экспериментального материала, о

чем уже писали ранее, но тогда возникает вопрос определения критериев подобной «массовости» – есть ли минимальный или максимальный предел у подобной массовой апробации? А.А. Миролюбов говорит об одном-двух классах, затем о двух-трех экспериментальных группах, но не тоже конкретизирует числа участников подобного опытного обучения, не приводит четко обозначенных параметров того, что именно делает такое опытное обучение «массовым».

В рамках данного исследования дополнительно рассмотрим иные термины, используемые в научно-исследовательском дискурсе. Такие термины, как «пробное обучение» и «лингводидактический эксперимент», также используются учеными при апробации материалов исследований. Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий определяют «пробное обучение» как «исследование, построенное в значительной мере на эрудиции и педагогической интуиции, в результате которого подтверждается или отвергается выдвинутое и первично обоснованное предположение, направленное на усовершенствование фрагмента процесса обучения иностранному языку» [4; 12]. Определение термина «лингводидактический эксперимент» дает И.Е. Шкабара, описывая его как «научно поставленный опыт обучения иностранному языку с целью выявить, определить и обосновать закономерности построения процесса взаимодействия преподавания языка и изучения языка для определения нового, более эффективного решения проблемы овладения языком в учебных условиях» [14, С. 3].

Как очевидно из вышеизложенного анализа различных наиболее обоснованных и известных определений и классификаций эмпирических методов исследования в обучении иностранным языкам, и Э.А. Штульман, и П.Б. Гурвич, и А.А. Миролюбов в своих исследованиях имеют сходные позиции. В своих классификациях они все выделяют разведывательный (разведочный, предварительный) вид эксперимента, а также соглашались в различении естественного и лабораторного видов эксперимента в методике обучения, однако ощущения того, что создана единая непротиворечивая классификация, не возникает. Возможно, причиной тому является отсутствие унифицированной терминологии. Напомним, что ранее выше мы уже говорили об этом и приводили пример, что разведывательный эксперимент также называется констатирующим (или является лишь констатирующим этапом, стадией), а также выделяется в отдельный вид, поскольку, по сути, представляет собой доэкспериментальную часть (предэкспериментальный этап) исследования.

Обобщая приведенные выше анализ и ретроспективу, можно интерпретировать соотношение педагогического эксперимента и опытного обучения следующим образом для

попытки объяснения подхода к систематизации данных терминов. Проводимое научно-педагогическое исследование исследование должно в любом случае включать в себя эксперимент (будь то лабораторный или естественный, или и тот, и другой). Подобный эксперимент послужит доказательством того, что новый фактор (разработанная методика и т.д.) служит построению обучения более эффективным образом по сравнению с традиционным процессом. Следующий шаг – это опытное обучение, которое тогда выступит методом применения данной ранее экспериментально проверенной методики уже в массовом опыте и практике, в её «широком» использовании (в плане местоположения, количества участников, учреждений и т.д.). Опытное обучение, таким образом, будет обладать своей собственной областью применения и будет призвано выявить дополнительные условия и факторы эффективности нового разработанного материала, методики (такие как, например, региональные или гендерные различия его применения в массовой практике и апробации). Продуктом такого опытного обучения могут стать данные наблюдений и составленные на их основе рекомендации, которые уточняют и описывают где и при каких условиях новая методика показывает наиболее высокие результаты и доказывает свою массовую эффективность.

Другой возможный взгляд на дизайн лингводидактического исследования, конкретизирующий взаимоотношение педагогического эксперимента и опытного обучения, может заключаться в понимании лишь лабораторного эксперимента как того, который считается собственно экспериментом как таковым. Подобный эксперимент тогда является и разведывательным, и непосредственным экспериментом одновременно, в ходе его в лабораторных условиях производится проверка нового фактора (методики). По его итогу затем наступает время проводить еще один, уже основной эксперимент, призванный апробировать экспериментальный материал на этот раз в естественных условиях, и в ограниченном, и в массовом опыте, т.е. объединяя естественный эксперимент и опытное обучение, как взаимозаменяемые. Также возможно, если необходимо, дифференцировать подобный основной эксперимент и разделить его на собственно основной (т.е. естественный, характеризующийся относительно малым количеством участников-испытуемых) и на опытное обучение (закономерным образом заключительная ступень проверки нового фактора или методики именно в широкой массовой практике).

Выделенные нами потенциальные соотношения эксперимента и опытного обучения для выбора и построения дизайна и программы эмпирической части научно-педагогического исследования отражены в таблице.

Таблица 1.

Интерпретация соотношения эксперимента и опытного обучения в дизайне научно-педагогического исследований (на примере методики обучения иностранным языкам)

1	Лабораторный эксперимент	Естественный эксперимент	Опытное обучение
2	Педагогический эксперимент		Опытное обучение
3	Лабораторный эксперимент	Основной эксперимент	
4	Разведывательный эксперимент	Основной эксперимент	Опытное обучение

Для верификации данных, полученных на основе анализа литературных источников, проведено исследование частотности употребления терминов «педагогический эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «опытное обучение», «пилотное обучение» и «пробное обучение».

Для анализа частотности употребления данных терминов был применен современный метод анализа данных, в частности, поисковый онлайн-сервис Ngram. Этот метод предоставляет возможность строить графики частотности языковых единиц на массиве печатных источников Google Books. Результаты анализа позволили выделить те термины, которые наиболее часто используются в научной среде и считаются актуальными в контексте рассматриваемой области. Термины, которые отсутствуют в

поисковом онлайн-сервисе Ngram, не отражены в графиках.

Для поиска были заданы следующие параметры: изучение источников на русском языке с 1900 года по 2022 включительно, параметр сглаживания графиков = 5. Функция сглаживания графиков (smoothing) позволяет увидеть общую тенденцию за случайными колебаниями частот: например, сглаживание в 5 лет усредняет частоту слова с учётом предшествующих и последующих 2,5 лет.

На графиках (рис. 1, рис. 2) отражена частотность употребления таких терминов как «педагогический эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «пилотный эксперимент», что позволяет наглядно представить их популярность в научном сообществе и степень их распространенности в актуальных исследованиях.

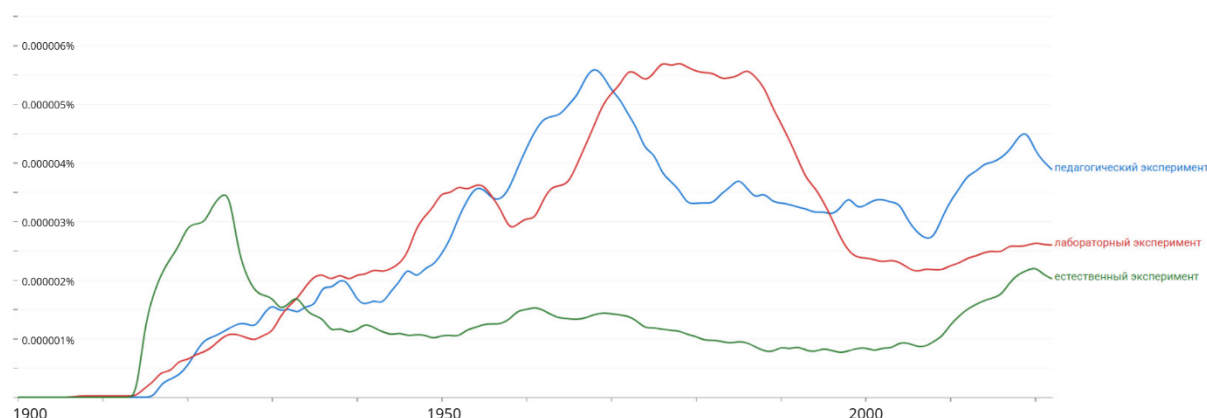


Рис. 1. Термины «педагогический эксперимент», «лабораторный эксперимент», «естественный эксперимент» в Ngram.

График (рис. 1) отображает изменения частоты употребления следующих терминов в русскоязычных текстах с 1900 по 2022 год: термин «педагогический эксперимент» (синий цвет) демонстрирует значительный рост использования с середины 20 века, достигая пика в конце 1960-х и продолжая сохранять высокий уровень в 21 веке. Термин «лабораторный эксперимент» (красный цвет) также имеет рост в 20 веке, но пик его употребления приходится на период 1970–1990-е

годы, что возможно связано с использованием термина в естественных, а не педагогических науках. После этого его частота значительно снижается. Употребление термина «естественный эксперимент» (зеленый цвет) имеет наибольшую частотность употребления с 1910-х по 1930-е годы, а затем, на протяжении всего остального периода, имеет более низкую частоту использования, с небольшими колебаниями.

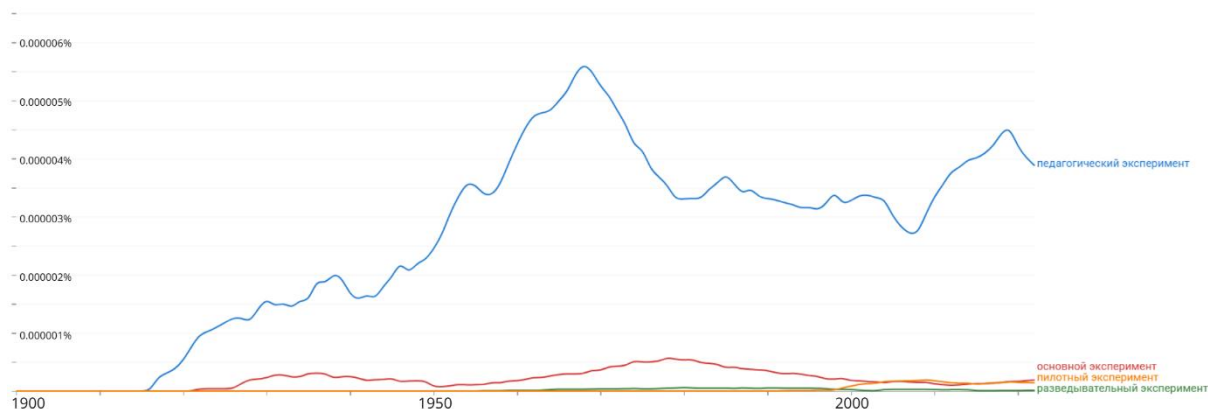


Рис. 2. Термины «педагогический эксперимент», «основной эксперимент», «разведывательный эксперимент», «пилотный эксперимент» в Ngram.

На графике (рис. 2) представлено использование следующих терминов: «педагогический эксперимент» (синий цвет) снова показывает самый значительный рост, как и на первом графике, с пиком в конце 20 – начале 21 века. Термин «Пилотный эксперимент» (оранжевый цвет) на протяжении всего периода остается на относительно низком уровне. Термин «Разведывательный эксперимент» (зеленый цвет) имеет низкую частоту употребления. Употребление термина «Основной эксперимент»

(красный цвет) достаточно распространено в середине 20 века, но не достигает таких значений, как «педагогический эксперимент».

Анализируя термины, которые были описаны в статье выше, представим график (рис. 3), иллюстрирующий динамику частоты употребления терминов «педагогический эксперимент», «учебный эксперимент» и «методический эксперимент» в русскоязычных текстах с 1900 по 2022 год.

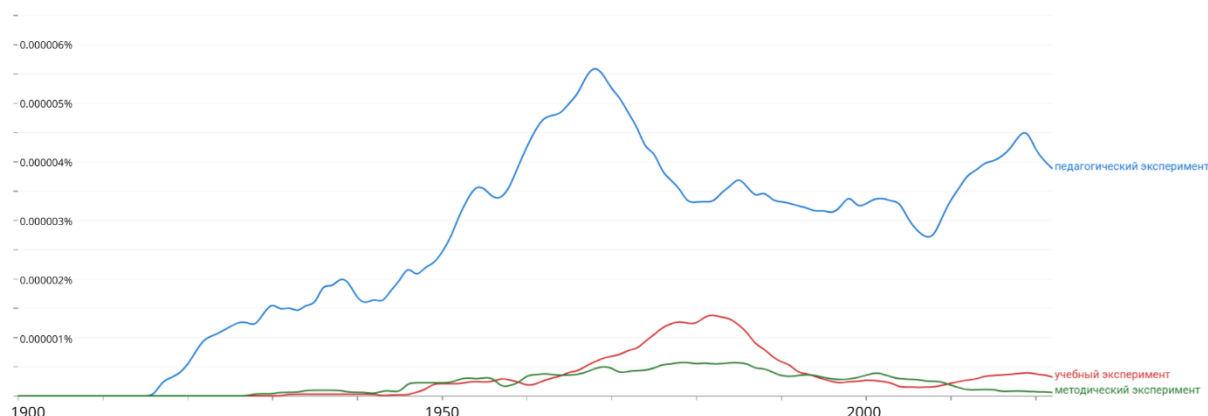


Рис. 3. Термины «педагогический эксперимент», «учебный эксперимент», «методический эксперимент» в Ngram.

Термин «педагогический эксперимент» (синий цвет) вновь значительно превосходит по частоте упоминаний остальные термины и демонстрирует выраженный рост с 1910-х годов, достигая пика примерно в конце 1960-х, затем снижается, переживая небольшие изменения, но остается на высоком уровне до 2022 года. Термины «учебный эксперимент» (зеленый цвет) и «методический эксперимент» (красный цвет) встречаются гораздо реже, однако частота их использования периодически возрастает. Однако, после 1990-х годов частота использования обоих терминов слегка снижается и остается на низком уровне вплоть до 2020-х, что может свидетельствовать о выходе данных терминов из научного употребления.

Термин «педагогический эксперимент» на трех графиках демонстрирует доминирование среди всех терминов, его частота значительно увеличивается в конце 20 века и остается высокой в 21 веке. Остальные термины, представленные на графиках, имеют низкие или умеренные значения с явным снижением использования после пика употребления. Таким образом, можно предположить, что термин «педагогический эксперимент» является основным в научных трудах.

Кроме того, было проанализировано использование терминов, связанных с обучением («опытное обучение», «пробное обучение»), и термина «педагогический эксперимент», как самого частотного в русскоязычных текстах с 1900

по 2022 год. На графике (рис. 4) отображена частота употребления этих терминов. Термин «педагогический эксперимент» (синий цвет) был взят как самый употребляемый, со значительным ростом использования, начиная с середины 1910-х, с пиковым значением в конце 1960-х и устойчиво высоким уровнем в 21 веке. Термин «опытное обучение» (красный цвет) показывает небольшой

рост в середине 20 века, но его использование остается относительно низким на протяжении всего периода. Термин «пробное обучение» (зеленый цвет) также имеет низкую частоту употребления. Его уровень растет в 2010–2020-х годах, но, как и «опытное обучение», он не достигает значительных уровней, что указывает на ограниченное распространение этого термина.

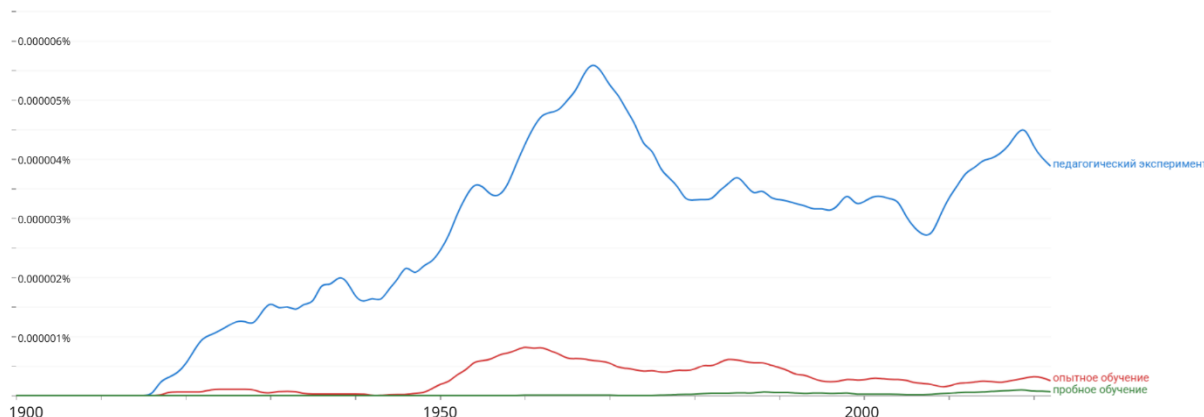


Рис. 4. Термины «педагогический эксперимент», «опытное обучение», «пробное обучение» в Ngram.

Рост использования термина «педагогический эксперимент» в середине XX века может быть связан с развитием педагогической науки, расширением образовательных исследований и усилением внимания к эмпирическим методам в педагогике. Более низкая частота употребления остальных терминов указывает на их менее значимую роль в дискурсе, возможно — как специфических методологических категорий, применяемых в отдельных областях науки.

Заключение. Результаты приведенного исследования свидетельствуют о необходимости унификации основополагающих терминов эмпирических методов научно-педагогического исследования. При этом важно понимать, как отличаются друг от друга процессы организации эксперимента (в разнообразии своих видов) и опытного обучения, поскольку нерешенность данного вопроса осложняет выбор подходящих терминов и четких дефиниций. Представленные в статье проблемы терминологии методологии

науки в области языкового образования, обуславливающие неоднозначность интерпретации и трактовки терминов, задают перспективы дальнейших исследований.

Очевидно, что одно из направлений таких исследований выходит за рамки лингвистического анализа, поскольку обращается к этическим аспектам употребления термина «эксперимент» в контексте образования. Несмотря на его широкое распространение в педагогическом дискурсе, у исследователей возникают вопросы: насколько корректно и этично использовать этот термин в контексте образования, не нуждается ли он в замене, когда речь идет о гуманистическом подходе к обучению. Перспективным становится согласование критериев и условий употребления термина «эксперимент» применительно к педагогическим исследованиям, а также поиск альтернативных терминов, соответствующих этическим требованиям современной академической среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богатов, А.А. Организация апробации научного исследования в методике обучения иностранным языкам / А.А. Богатов, Ю.А. Богатова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. — 2020. — № 3. — С. 75–81.
2. Галеева, Н.Л. Подготовка научно-педагогических кадров: разработка и представление диссертационного исследования: учебно-методическое пособие для магистрантов, аспирантов и соискателей / Н.Л. Галеева, О.П. Осипова, Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова, И.Ю. Черникова ; под ред. проф. О.П. Осиповой. — Москва : МПГУ, 2022. — 266 с. — Текст : непосредственный.
3. Гальскова, Н.Д. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске: Монография / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. — Москва : Прометей, 2023. — 210 с. — Текст : непосредственный.
4. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий и А.А. Миролубов. — Москва : Высшая школа, 1982. — 373 с. — Текст : непосредственный.
5. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. — Владимир : Изд-во Владимирского педагогического института, 1980. — 103 с. — Текст : непосредственный.
6. Долинина, И.Г. Система и структура методологии диссертационных исследований в профессиональной педагогике / И.Г. Долинина. — Текст : электронный // Гуманизация образования. — 2023. — № 2. — URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-struktura-metodologii-dissertatsionnyh-issledovaniy-v-professionalnoy-pedagogike> (дата обращения: 12.11.2025).

7. Куценосов, Е.В. Организация и проведение педагогических экспериментов, внедрение их результатов в образовательный процесс / Е.В. Куценосов. – Текст : электронный // Вестник военного образования. – 2025. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-pedagogicheskikh-eksperimentov-vnedrenie-ih-rezultatov-v-obrazovatelnyy-protsess> (дата обращения: 12.11.2025).
8. Миролюбов, А.А. Методы исследования в методике обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – Текст : непосредственный // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 19–26.
9. Полякова, Т.Н. Проблемы организации и содержания экспериментальной части педагогического исследования / Т.Н. Полякова. – Текст : электронный // Нижегородское образование. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-organizatsii-i-soderzhaniya-eksperimentalnoy-chasti-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 12.11.2025).
10. Руднева, Т.И. Современная педагогическая наука: методологические проблемы / Т.И. Руднева. – Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1(70). – С. 173–181.
11. Сериков, В.В. Методология педагогики: состояние и направления развития / В.В. Сериков. – Текст : электронный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> (дата обращения: 12.11.2025).
12. Шамов, А.Н. Теория методики обучения иностранным языкам : краткий словарь метод. терминов / А.Н. Шамов, И.Е. Зуева. – Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2016. – 59 с. – Текст : непосредственный.
13. Шапкин, В.В. Еще раз о педагогическом эксперименте в научном исследовании / В.В. Шапкин. – Текст : электронный // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eshe-raz-o-pedagogicheskom-eksperimente-v-nauchnom-issledovanii> (дата обращения: 12.11.2025).
14. Шкабара, И.Е. Лингводидактический эксперимент в обучении иностранному языку: условия организации и проведения / И.Е. Шкабара. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-eksperiment-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-usloviya-organizatsii-i-provedeniya> (дата обращения: 12.11.2025).
15. Штульман, Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1976. – 156 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Bogatov, A.A. and Bogatova, Yu.A. (2020), 'The ways of organizing the approbation of scientific research in the foreign language teaching methodology', *Actual Problems of German studies, Romanistics and Russian studies*, no. 3, pp. 75–81. (in Russian)
2. Galeeva, N.L., Osipova, O.P., Savenkova, E.V., Shklyarova, O.A. and Chernikova, I.Yu. (2022), *Training scientific and pedagogical personnel: developing and presenting a dissertation research: educational and methodological manual for master's students, postgraduate students and researchers*, Moscow: MSPU, 266 p. (in Russian)
3. Gal'skova, N.D. and Nikitenko, Z.N. (2023), *The Methodological Culture of a Researcher in Linguo-Educational Scientific Search: monograph*, Moscow: Prometheus, 210 p. (in Russian)
4. Gez, N.I., Lyakhovitskiy, M.V. and Miroljubov, A.A. (1982), *Methodology of Foreign Language Teaching in Secondary School: textbook*, Moscow: Vysshaya shkola (Higher School), 373 p. (in Russian)
5. Gurvich, P.B. (1980), *Theory and Practice of Experimentation in Foreign Language Teaching Methods*, Vladimir: Publishing House of Vladimir University, 103 p. (in Russian)
6. Dolinina, I.G. (2023), 'System and structure of the dissertation research methodology in professional pedagogy', *Humanization of Education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-i-struktura-metodologii-dissertatsionnyh-issledovaniy-v-professionalnoy-pedagogike> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
7. Kutsenosov, E.V. (2025), 'Organization and conducting of pedagogical experiments, implementation of their results in the educational process', *Bulletin of Military Education* [online], no. 2, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-i-provedenie-pedagogicheskikh-eksperimentov-vnedrenie-ih-rezultatov-v-obrazovatelnyy-protsess> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
8. Miroljubov, A.A. (2010), *Research Methods in the Methodology of Foreign Language Teaching*, Foreign Language Teaching Methodology: Traditions and Modernity, Obninsk: Title, pp.16–26. (in Russian)
9. Poljakova, T.N. (2018), 'The problems of organizing and containing the experimental part of the pedagogical research', *Education in Nizhny Novgorod* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-organizatsii-i-soderzhaniya-eksperimentalnoy-chasti-pedagogicheskogo-issledovaniya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
10. Rudneva, T. I. (2025), 'Modern Pedagogical Science: Methodological Problems', *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1(70), pp. 173–181. (in Russian)
11. Serikov, V.V. (2020), 'Methodology in pedagogy: current state and development trends', *Innovative projects and programs in education* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-pedagogiki-sostoyanie-i-napravleniya-razvitiya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)

12. Shamov, A.N. and Zueva, I.E. (2016), *Theory of Methods for Teaching Foreign Languages. A Brief Dictionary of Methodological Terms*, Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Education Development, 59 p. (in Russian)
13. Shapkin, V.V. (2020), 'Once again about pedagogical experiment in scientific research', *Traditional applied arts and education* [online], no. 4, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/esche-raz-o-pedagogicheskom-eksperimente-v-nauchnom-issledovanii> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
14. Shkabara, I.E. (2019), 'Linguo-didactics experiment in foreign language teaching: conditions of organization and implementation', *World of Science. Pedagogy and psychology* [online], no. 3, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-eksperiment-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-usloviya-organizatsii-i-provedeniya> [Accessed 12.11.2025]. (in Russian)
15. Shtul'man, Je.A. (1976), *Methodological experiment in the system of research methods*, Voronezh: Publishing House of Voronezh State University, 156 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

М.А. Юрченко, аспирант, преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: michael.urchenko@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-1367-2979.

А.В. Главатских, аспирант, старший преподаватель кафедры лингводидактики, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: nastyaglav@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1898-3431.

С.Л. Мишланова, д.филол.н., профессор, заведующая кафедрой лингводидактики, ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Россия, e-mail: mishlanovas@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3332-9753.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

M.A. Yurchenko, Graduate Student, Lecturer, Department of English Language and Intercultural Communication, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: michael.urchenko@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-1367-2979.

A.V. Glavatskikh, Graduate Student, Senior Lecturer, Department of Linguodidactics, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: nastyaglav@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1898-3431.

S.L. Mishlanova, Dr. of Philology, Professor, Department Chair, Department of Linguodidactics, Perm State University, Perm, Russia, e-mail: mishlanovas@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-3332-9753.

Информация для авторов

Редакция журнала «Вестник Шадринского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

- Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).
- Методология и технология профессионального образования.

Материалы для публикации принимаются редакцией на адрес электронной почты vestnik@shspu.ru.

Все статьи, соответствующие тематике журнала, проходят обязательное рецензирование с целью их экспертной оценки. Все присылаемые материалы проверяются через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 70% статья направляется автору на доработку с соответствующим обоснованием. Окончательное решение о публикации принимает Редакционно-издательский совет ФГБОУ ВО «ШГПУ».

С требованиями к оформлению статьи представляемой к печати в журнале можно ознакомиться **на сайте журнала <http://vestnikshspu.ru/journal>**

Справки

По размещению материалов: e-mail: vestnik@shspu.ru

По оформлению материалов: e-mail: biblshgpi@mail.ru

Information for authors

Editorial board of “Journal of Shadrinsk state pedagogical university” accepts article for consideration which meet the requirements of the journal in the field of:

- Theory and methodology of teaching and upbringing.
- Methodology and technology of vocational education.

Manuscripts submit through the e-mail vestnik@shspu.ru.

The manuscripts corresponding to the fields of the journal must be peer reviewed. All the manuscripts are checked in the system for detecting text reuse “Antiplagiat”. The originality of the text mustn’t be below 70% in the other case the article is sent to the author for the correction. The decision for publishing is made by Editorial publishing council of Shadrinsk State Pedagogical University.

The requirements for the article template are on the journal’s web-site **<http://vestnik.shspu.ru/journal>**

Information

For the placement of materials: e-mail: vestnik@shspu.ru

For registration of materials: e-mail: biblshgpi@mail.ru

**ВЕСТНИК ШАДРИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**
Выпуск 4(68) 2025

Выписка о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76229 от 12 июля 2019 г Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Учредитель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Издатель – ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3

Подписано в печать 12.12.2025. Дата выхода в свет 26.12.2025. Формат 60×84 1/8.
Бумага офисная. Гарнитура Times New Roman. Ризография.
Уч.-изд.л. 37,8. Усл.-печ.л. 41,5. Тираж 100 экз. Заказ № 4908

Отпечатано с готового оригинал–макета в центре цифровой печати
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shspu.ru

JOURNAL OF SHADRINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Issue 4(68) 2025

Media registration statement of PI No. ΦС 77-76229 dated July 12, 2019 of the Federal Service for Supervision of Communication, Information Technology and Mass Media.

Founder – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Publisher – Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, K. Liebknecht, 3

Signed in the press on 12.12.2025. Date of publication 26.12.2025. Format $60 \times 84 \frac{1}{8}$.
Paper office. Headset Times New Roman. Riesography.
Ed.-pub. Sheets 37,8. Con-prin sheets 41,5. Circulation 100 copies. Order No. 4908

Printed from the layout original in the digital printed center
Shadrinsk State Pedagogical University
641870, Shadrinsk, Karl Liebknecht Street, 3
8(35253) 6-35-02
E-mail: vestnik@shspu.ru

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.
По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Авторы: Соловьёва А.Л., Шарыпова Н.В.

Название: Лабораторные и практические работы по биологии с использованием микроскопа. 5-7 классы

Тип издания: методические рекомендации

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2025

Количество страниц: 69

ISBN 978-587818-760-2

Методическое пособие содержит лабораторные, практические работы и дополнительные опыты по биологии для 5-7 классов, которые соответствуют требованиям ФГОС ООО и направлены на повышение познавательной активности обучающихся.

Материалы предлагаемого методического пособия могут быть использованы на уроках биологии в 5-7 классах на разных этапах и типах урока: «открытия» нового знания или комбинированном уроке. Пособие адресовано учителям биологии, работающим с обучающимися на уроках и во внеурочное время, слушателям курсов повышения квалификации, а также школьниками, увлекающимся естественно-научными вопросами.



Автор: Борисов, С.Б.

Название: Жизненный и творческий путь профессора исторической живописи Фёдора Андреевича Бронникова

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2025

Количество страниц: 168

ISBN 978-587818-770-1

Фёдор Андреевич Бронников (1827–1902) – профессор исторической живописи, уроженец Шадринска.

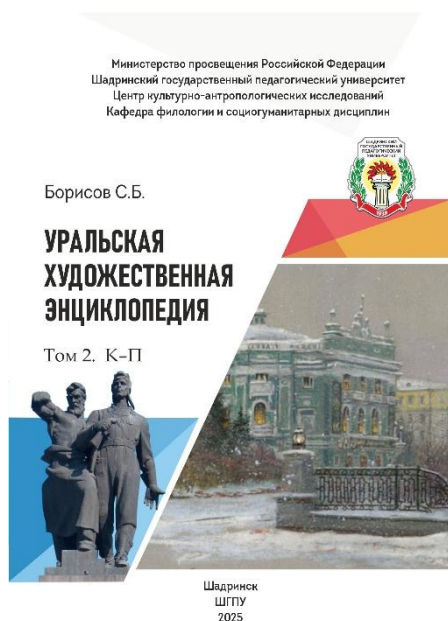
В монографии рассказывается о жизненном и творческом пути этого выдающегося художника, автора десятков талантливых картин.

Монография может быть использована при преподавании курса «История русской культуры». Издание представляет также интерес для краеведов и всех, кто изучает историю родного края.

Уважаемые коллеги!

Вы можете приобрести учебные и научные издания нашего университета.

По вопросам приобретения обращаться по электронной почте kmb.shgpu@mail.ru



Автор: Борисов, С.Б.

Название: Уральская художественная энциклопедия. В 3 т. Т. 2. К–П

Тип издания: энциклопедия

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

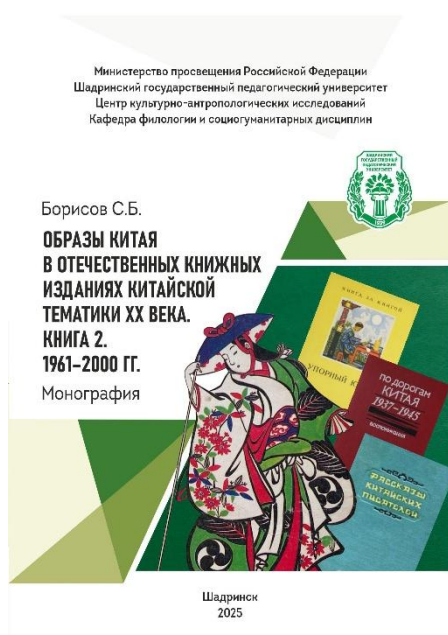
Год издания: 2025

Количество страниц: 306

ISBN 978-587818-762-6

Энциклопедия представляет собой систематизированный свод информации о писателях, художниках, музыкантах, скульпторах, певцах, архитекторах, артистах, театрах, литературно-художественных изданиях, творческих коллективах, фестивалях Урала, а также о произведениях искусства, в той или иной мере отражающих уральские реалии.

Издание может рассматриваться как научно-популярный путеводитель по миру уральской художественной культуры, использоваться при изучении курса истории Урала в образовательных учреждениях. Кроме того, данное научно-справочное издание представит несомненный интерес для исследователей региональных изводов российской культуры, любителей художественной культуры Урала, уральских учителей и школьников, преподавателей и студентов вузов Большого Урала, а также уральских краеведов.



Автор: Борисов, С.Б.

Название: Китай в отечественных книжных изданиях китайской тематики XX века. Книга 2. 1961–2000 гг.

Тип издания: монография

Издательство: Шадринский государственный педагогический университет

Год издания: 2025

Количество страниц: 173

ISBN 978-5-87818-757-2

Монография представляет собой опыт обзора книг китайской тематики, изданных в Советском Союзе с 1961 по 2000 год.

Монография предназначена для историков российской духовной культуры, для историков российской повседневности, а также для всех тех, кто интересуется проблемами межкультурно-межцивилизационного взаимодействия и взаимовлияния.

ISSN 2542-0291



9 772542 029009 >



**ШАДРИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**Твой выбор
#ШГПУ!**

**8(35253) 6-45-19
www.shspu.ru**

- ~ Гуманитарный институт
- ~ Институт психологии
и педагогики
- ~ Институт информационных технологий
точных и естественных наук
- ~ Факультет физической культуры