

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова» (филиал)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Издается с 2020 года

ISSN 2712-8032

Научно-образовательный журнал

№ 3/2025

Педагогическое образование: традиции и инновации

Редакционная коллегия:

С.А. Петрушенко (главный редактор),
А.А. Волвенко (заместитель главного редактора),
О.А. Кочергина (научный редактор),
О.Н. Филиппова, Н.В. Фоменко, Х. Бак (Турция),
И.Е. Буршит, Л.В. Быкасова, О.А. Кочеткова,
И. Горетить (Венгрия), О.Н. Кирюшина, С.Л. Налесная,
К.Р. Нургали (Казахстан), М.А. Пуйлова, М. Саньоль (Франция),
И.А. Стеценко, О. Сюч (Венгрия), М.П. Целых

- П24** Педагогическое образование: традиции и инновации: электронный научно-образовательный журнал / учредитель Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»; редакционная коллегия: С.А. Петрушенко (главный редактор) [и др.]. – Таганрог, 2025. – Выходит 4 раза в год. – URL: <http://www.tgpi.ru/science/jurnal-pedagogicheskoye>. – Текст: электронный.

В настоящее издание вошли статьи, подготовленные участниками V Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика», преподавателями и магистрантами вузов России, педагогами общеобразовательных организаций города Ростова-на-Дону и Ростовской области.

Журнал адресован преподавателям вузов, педагогам образовательных организаций, магистрантам, бакалаврам старших курсов.

УДК 37.013
ББК 74

Содержание

Вступительное слово

Петрушенко С.А., Кочергина О.А.	6
--------------------------------------	---

Раздел 1. Методология и технология научно-педагогического исследования

Маливенко М.В., Стеценко И.А.

К вопросу о трансформации методологии педагогического проектирования в контексте цифровизации высшей школы.....	7
--	---

Малых Д.С.

Система жизнеобеспечения сельского населения верхнего приленья в XX в.: использование материалов в учебно-исследовательской работе в школе.....	18
--	----

Полежаев Д.В.

Нормативно-правовые и философские основания выбора православного компонента образования.....	30
---	----

Рыбин Н.П.

Формирование готовности будущих педагогов к работе с людьми третьего возраста в музейно-образовательном пространстве: результаты констати- рующего этапа исследования.....	42
--	----

Раздел 2. Инновации в педагогической практике образования

Алтурмесова Д.С.

Система независимой оценки качества как ресурс формирования профес- сиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой транс- формации образования	53
--	----

Макаренко С.Н.

Цифровизация процесса образования: проблемы и перспективы.....	61
--	----

Перкова А.А.

Особенности обучения иностранным языкам в системе профессионального образования российской федерации.....	71
--	----

Раздел 3. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Антипина Ю.В.

Особенности формирования конструктивных стратегий преодолевающего поведения у студенческой молодежи..... 78

Балуева Н.М.

Картинка как средство развития речи младших школьников..... 82

Игнатьева Е.А.

Ценностные основания профессиональной идентичности и воспитательной компетентности будущего педагога..... 88

Карапетова А.В.

Представления о счастье современной молодежи..... 101

Качимская А.Ю.

Феномен субъектности педагога..... 112

Макарова Е.А., Гаркуша И.В.

Цифровизация и психологическое благополучие и здоровье детей и подростков: проблемы и перспективы..... 121

Полякова О.Б.

Направления мониторинга академического выгорания студентов–медиков как составляющей психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов..... 131

Скорова Л.В., Дерюгин А.Ф.

Взаимосвязь эмоционального интеллекта и субъектности у старшеклассников..... 141

Стукова С.В.

Профессиональное развитие педагогов в динамичной образовательной среде: опыт и уроки формирования экосистем..... 147

Раздел 4. Проблемы воспитания

Ковалев В.В.

Технология диалогового взаимодействия как средство активизации гражданской позиции старшеклассников во внеурочной деятельности..... 152

Новиков С.В.

Особенности формирования правосознания школьников средствами патриотического воспитания в образовательной практике современного педагога..... 159

Фоменко Н.В.

Эстетическое воспитание старших школьников в организации дополнительного образования (на примере работы МБУ ДО «Центр внешкольной работы» г. Таганрога).....	166
--	-----

Раздел 5. Семья и образовательная организация**Гусева А.В.**

Психолого-педагогические условия вовлечения семей в проектную деятельность с детьми старшего дошкольного возраста.....	176
--	-----

Смык Ю.В.

Кризис семей комбатантов как основание уязвимости субъектности ребенка.....	189
---	-----

Раздел 6. Специальное и инклюзивное образование**Смирнова А.В.**

Использование высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации при работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями в начальной школе.....	199
--	-----

Путинцева Н.И.

Социально-психологическая адаптация детей младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.....	205
---	-----

Шапарева И.А., Винокуров В.С.

Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на речь и поведение ребёнка 4-х лет с расстройством аутистического спектра.....	214
--	-----

Сведения об авторах.....	221
--------------------------	-----

Вступительное слово

В этом выпуске журнала «Педагогическое образование: традиции и инновации» рассматриваются проблемы развития науки и образования как одного из приоритетных направлений государственной политики.

В журнал вошли статьи участников V Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы науки и образования: теория и практика» (28–29 октября 2025 г., г. Таганрог). Авторы статей, ориентируясь на современные тенденции, представили свои позиции по актуальным проблемам в сфере образования и воспитания, а также рассмотрели возможные пути их решения.

Представлены следующие разделы: «Методология и технология научно-педагогического исследования», «Инновации в педагогической практике образования», «Психолого-педагогические проблемы в образовании», «Проблемы воспитания», «Семья и образовательная организация», «Специальное и инклюзивное образование». В них освещаются вопросы организации научно-педагогических исследований в сфере образования; применения актуальных педагогических технологий в условиях цифровой трансформации образования; взаимодействия семьи и образовательной организации, а также работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того уделяется внимание актуальным направлениям процесса воспитания (формирование правосознания школьников средствами патриотического воспитания, активизация гражданской позиции) и проч.

Выражаем благодарность авторам и читателям за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

С.А. Петрушенко, О.А. Кочергина

Раздел 1. Методология и технология научно-педагогического исследования

М.В. Маливенко, И.А. Стеценко

К ВОПРОСУ О ТРАНСФОРМАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье проводится комплексный анализ проблем и перспектив трансформации методологии педагогического проектирования в системе высшего образования, обусловленной процессами глубинной цифровой трансформации. Актуальность исследования аргументирована тремя ключевыми факторами: структурным сдвигом в сторону гибридных и дистанционных форматов обучения, изменением запросов рынка труда к выпускникам и кризисом классических методологий проектирования, не адаптированных к динамичной цифровой среде. Цель работы заключается в ретроспективном анализе классических отечественных (системно-деятельностный, контекстный, задачный подходы) и зарубежных (модель ADDIE, модель Дика и Кэри, «обратное проектирование») моделей педагогического проектирования с последующим выявлением их ограничений в новых условиях и обоснованием необходимости разработки новой, гибкой методологии.

Методология исследования включает сравнительный анализ педагогических моделей, изучение статистических данных о цифровизации высшей школы в России, а также выявление системных вызовов, таких как необходимость итеративности, персонализации, преодоления цифрового неравенства и утомления. В результате определено, что сущность педагогического проектирования претерпевает качественные изменения: его объектом становится не линейный учебный процесс, а многокомпонентная цифровая образовательная среда; ключевой характеристикой – итеративность по аналогии с Agile-подходами; а роль преподавателя эволюционирует от создателя учебного курса к модератору образовательной траектории. На основании аналитических данных конкретизированы ключевые вызовы для методологии, включая необходимость динамичного, основанного на данных проектирования, синтеза персонализации и вариативности, а также компетентностного развития преподавательского состава.

Статья служит теоретическим фундаментом для дальнейшей разработки адаптированной методологии педагогического проектирования, синтезирующей лучшие практики классической педагогики и инновационные подходы цифровой эпохи. Делается вывод о том, что богатое наследие отечественной педагогической мысли, в особенности ее ориентация на развитие деятельности

и мышления обучающегося, обладает значительным потенциалом для создания новой методологии, центрированной на образовательном опыте и развитии личности студента в цифровой среде.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, методология, цифровая трансформация, высшее образование, дидактика, образовательные технологии, системно-деятельностный подход, персонализация обучения.

M.V. Malivenko, I.A. Stetsenko

ON THE QUESTION OF TRANSFORMING THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL DESIGN IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION

Annotation. This article provides a comprehensive analysis of the problems and prospects of transformation of the methodology of pedagogical design in the higher education system, due to the processes of deep digital transformation. The relevance of the research is justified by three key factors: the structural shift towards hybrid and distance learning formats, the changing demands of the labor market for graduates, and the crisis of classical design methodologies that are not adapted to the dynamic digital environment. The purpose of the work is a retrospective analysis of classical domestic (system-activity, contextual, task-based approaches) and foreign (ADDIE model, Dick and Carey model, «reverse engineering») pedagogical design models, followed by the identification of their limitations in new conditions and the justification of the need to develop a new, flexible methodology. The research methodology includes a comparative analysis of pedagogical models, the study of statistical data on the digitalization of higher education in Russia, as well as the identification of systemic challenges such as the need for iteration, personalization, overcoming digital inequality and fatigue. As a result, it is determined that the essence of pedagogical design is undergoing qualitative changes: its object is not a linear learning process, but a multicomponent digital educational environment; its key characteristic is iterativity, similar to Agile approaches.; and the role of the teacher evolves from the creator of the training course to the moderator of the educational trajectory. Based on the analytical data, the key challenges for the methodology are specified, including the need for dynamic, data-based design, synthesis of personalization and variability, as well as the competence development of the teaching staff. The article serves as a theoretical foundation for the further development of an adapted methodology for pedagogical design, synthesizing the best practices of classical pedagogy and innovative approaches of the digital age. It is concluded that the rich heritage of Russian pedagogical thought, especially its focus on the development of student activity and thinking, has significant potential for creating a new methodology focused on the educational experience and personal development of students in a digital environment.

Key words: pedagogical design, methodology, digital transformation, higher education, didactics, educational technologies, system-activity approach, personalization of learning.

Современная система высшего образования России претерпевает глубокие системные изменения, вызванные процессами глобальной цифровой трансформации. Эти процессы носят не технологический, а, прежде всего, социокультурный и педагогический характер, затрагивая основы организации учебного процесса, содержание образования и профессиональные роли его участников. Если ранее цифровые инструменты рассматривались как вспомогательные, факультативные элементы образовательной среды, то сегодня они становятся ее неотъемлемым, системообразующим ядром. Данный переход от цифровизации как простого внедрения технологий к цифровой трансформации как фундаментальному изменению образовательной парадигмы ставит перед педагогической наукой и практикой комплекс сложных методологических вопросов. Центральным из них является вопрос о трансформации методологии педагогического проектирования, которая выступает связующим звеном между педагогической теорией и практикой [8].

Актуальность темы исследования обусловлена тремя группами взаимосвязанных факторов, которые формируют новый социальный заказ системе высшего образования.

Во-первых, фактор масштаба и необратимости цифровой трансформации. Согласно данным, приведенным в докладе о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования за 2024 год, было реализовано 28,1 тыс. программ высшего образования с применением технологий электронного обучения, на которых обучалось 2 283,2 тыс. человек, или 50,97 % от общего количества студентов. За этот же период было реализовано 27,67 тыс. программ высшего образования с использованием дистанционных образовательных технологий, на которых обучалось 2 102,5 тыс. человек, что соответствует 46,94 % от общей численности студентов [5, 30–31]. Представленные в докладе данные свидетельствуют о структурном сдвиге всей системы высшего образования в сторону цифровизации обучения, а также указывают на то, что проектирование образовательного процесса без учета цифровой составляющей становится заведомо неэффективным.

Во-вторых, фактор изменения запросов работодателей. Работодатели в условиях цифровой экономики формулируют спрос на выпускников, обладающих

не только предметными знаниями в определенной области (hard skills), но и комплексом гибких навыков (soft skills и digital skills), таких как цифровая грамотность, работа в команде, управление проектами, критическое мышление в информационно-перенасыщенной среде [9]. Формирование этих компетенций требует принципиально иных педагогических подходов и, как следствие, иных моделей проектирования. Классические линейные модели, ориентированные исключительно на передачу студентам необходимых знаний, оказываются малоэффективными для достижения метапредметных результатов. Система образования вынуждена реагировать на этот запрос, пересматривая как содержание, так и методы его передачи, что напрямую затрагивает методологию проектирования.

В-третьих, фактор кризиса традиционных методологий. Сложившиеся во второй половине XX века модели педагогического проектирования, как отечественные, так и зарубежные, создавались для условий стабильной, преимущественно очной системы образования. Их применение в динамичной, нелинейной, технологически насыщенной среде сталкивается с существенными ограничениями: длительностью цикла проектирования, слабой адаптивностью к изменяющимся условиям, недостаточным учетом индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [11, 14]. Таким образом, возникает острая потребность в критическом переосмыслении и адаптации существующего методологического аппарата, синтезе лучших практик классической педагогики и инновационных подходов, разработанных в условиях цифровой эпохи.

Целью данной статьи является анализ классических отечественных и зарубежных моделей педагогического проектирования, раскрытие его сущности в контексте цифровой трансформации высшей школы и обоснование необходимости разработки новой, гибкой и адаптивной методологии.

Классические модели педагогического проектирования: ретроспективный анализ.

Педагогическое проектирование как особая область научно-практической деятельности сформировалось во второй половине XX века, прежде всего, в рамках системного подхода. Его основная задача – обеспечить создание эффективных, воспроизводимых и измеримых образовательных систем, процессов и ситуаций. Анализ эволюции моделей проектирования позволяет выявить их генетическую связь с доминирующими педагогическими парадигмами своего времени.

Отечественная педагогическая наука разработала собственные, глубоко теоретически обоснованные подходы к проектированию, которые часто оста-

ются в тени зарубежных аналогов, но обладают значительным потенциалом для решения современных задач.

1. Системно-деятельностный подход и проектирование учебной деятельности. Основы этого подхода были заложены в трудах Л.С. Выготского [3], А.Н. Леонтьева [7], П.Я. Гальперина [4]. Согласно содержанию данного подхода, ключевой идеей педагогического проектирования является то, что содержание образования должно быть представлено не как сумма знаний, а как система учебных задач, решение которых моделирует процесс познания и ведет к развитию теоретического мышления. Придерживаясь системно-деятельностного подхода, преподаватель создает не план изложения материала, а сценарий учебной деятельности, направленной на разрешение проблемных ситуаций. Использование данного подхода продуктивно при проектировании в цифровой среде, где акцент смещается с пассивного изучения учебной информации на активную деятельность студента по решению задач.

2. Контекстное обучение. Данный подход акцентирует внимание на проектировании образовательного процесса, максимально приближенного к будущей профессиональной деятельности студента. А.А. Вербицкий обосновал необходимость использования форм и методов, которые моделируют контекст будущей профессии (деловые игры, метод кейсов, проблемные лекции) тем, что их применение в образовательной деятельности «придает учению личностный смысл, порождает интерес к “присвоению” содержания профессионального образования» [2, 40]. С точки зрения проектирования это означает, что преподаватель должен проектировать не просто занятия, а целостные профессиональные ситуации. Цифровая среда открывает для этого уникальные возможности: преподаватель может моделировать профессиональные ситуации, используя компьютерные симуляторы, виртуальные лаборатории, организовывать проектную работу при помощи цифровых технологий, распределяя студентов по командам и наделяя их ролями, аналогичными реальным рабочим группам. Таким образом, контекстный подход получает новый импульс развития в условиях цифровизации.

3. Задачный подход к проектированию. В рамках этого подхода процесс обучения рассматривается как последовательность учебных задач, каждая из которых направлена на достижение определенной дидактической цели. Так, Г.А. Балл формулирует определение задачного подхода как «системы учебных задач, решение которых должно обеспечить овладение требуемыми знаниями и умениями, способствовать умственному и, шире, личностному развитию учащихся» [1, 161]. Главная особенность учебной деятельности при использовании

задачного подхода, по мнению Д. Б. Эльконина, заключается в том, что объектом учебного усвоения становятся способы изменения предметов, с которыми действует субъект обучения [15, 216]. Проектирование, таким образом, сводится к идентификации и формулировке четких учебных задач, ориентированных на конкретный результат. Этот подход отличается большим вниманием к психологическим механизмам усвоения получаемой информации. В цифровую эпоху появляется перспектива его трансформации и дальнейшего использования в рамках адаптивного обучения, при котором алгоритмы, основанные на языковых моделях искусственного интеллекта, смогут подбирать индивидуальную последовательность задач для каждого студента на основе анализа его успехов и ошибок.

Среди зарубежных моделей предлагаются к рассмотрению следующие:

1. Модель ADDIE. Наиболее известной и универсальной является модель ADDIE, название которой представляет собой аббревиатуру пяти ключевых этапов процесса проектирования: Analysis (Анализ), Design (Проектирование), Development (Разработка), Implementation (Внедрение), Evaluation (Оценка) [17]. Сильной стороной модели является ее логическая завершенность и системность. Она представляет собой классический пример каскадного подхода (Waterfall), который характеризуется логичной последовательностью этапов. Однако в условиях цифровой среды данный подход критикуется за излишнюю линейность, которая может привести к сложностям при внедрении инновационных образовательных технологий [16]. Модель предполагает, что все этапы последовательны и завершены до начала следующего, что затрудняет оперативную корректировку курса в реальном времени на основе обратной связи от студентов. Это делает ее уязвимой для быстро меняющихся условий.

2. Модель Дика и Кэри. Данная модель, детализированная У. Диком и Л. Кэри, представляет собой более конкретную и практико-ориентированную версию системного подхода. Она включает 10 взаимосвязанных этапов, начиная от определения учебных целей и заканчивая проведением общей оценки [18, 6–8]. Ключевой особенностью модели является жесткая связь между этапами: цели определяют содержание, содержание – стратегии оценки, и т. д. Эта модель доказала свою высокую эффективность при проектировании стандартизированных учебных курсов. Однако ее применимость для педагогического проектирования в рамках гибких, персонализированных и творческих образовательных сред в высшей школе ограничена из-за излишней регламентированности и слабой ориентированности на развитие метапредметных компетенций.

3. Модель «обратного проектирования». Разработанная Г. Уиггинсом и Дж. Мактигом модель предлагает иную логику и направлена на проектирование учебного процесса с вовлечением студентов, основной целью которой является развитие и углубление когнитивных навыков учащихся [19, 3]. Этот подход, ориентированный на результат, является более гибким по сравнению с линейными моделями, так как позволяет варьировать содержание и методы в зависимости от поставленных целей. Он хорошо согласуется с компетентностным подходом в высшем образовании. Однако в чистом виде он также не решает в полной мере проблему проектирования для цифровой среды, так как не содержит встроенных механизмов для быстрой адаптации учебного материала на основе данных цифрового следа.

Сравнительный анализ показывает, что отечественные модели педагогического проектирования исторически больше ориентированы на развитие мышления и деятельности обучающегося, в то время как зарубежные модели – на стандартизацию и эффективность передачи информации. Это делает отечественный теоретический базис особо ценным для проектирования в современной, ориентированной на приобретение компетенций, цифровой среде.

Сущность педагогического проектирования в контексте цифровой трансформации.

Педагогическое проектирование, согласно Л.Д. Столяренко, является «предварительной разработкой основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [12, 291]. В условиях цифровой трансформации сущность этой деятельности претерпевает значительные изменения, которые носят качественный характер.

Если ранее объектом проектирования был преимущественно линейный учебный процесс в рамках дисциплины (календарно-тематический план, лекции, семинары), то сегодня объектом становится цифровая образовательная среда. Эта среда включает не только контент (электронные курсы, видеоматериалы), но и инструменты коммуникации (форумы, чаты), коллаборации (онлайн-доски), аналитики (LMS-статистика), а также связи с внешними ресурсами. Преподаватель должен мыслить не последовательностью занятий, а архитектурой взаимодействий в этой многокомпонентной среде. Задачей преподавателя становится проектирование образовательного пространства, в котором студент может выбирать пути освоения информации, необходимые для этого ресурсы и формы работы.

Ключевой характеристикой проектирования становится итеративность. В отличие от классических каскадных моделей, где проект создается раз и на-

всегда, современное педагогическое проектирование можно сравнить с Agile-подходом, заимствованному из сферы информационных технологий, в рамках которого для начала работы создается минимально жизнеспособный продукт (MVP – Minimum Viable Product), представляющий собой упрощенную версию конечного продукта, отражающую его основные функции и возможности [6]. Цифровые образовательные платформы предоставляют для этого широкие возможности: аналитика просмотров, результаты автоматизированного тестирования, возможность обратной связи становятся источником данных для принятия проектных решений. Преподаватель получает возможность не предполагать, а точно знать, какие материалы вызывают трудности, какие задания студенты выполняют успешнее, и оперативно вносить корректировки. Таким образом, проектирование превращается в непрерывный цикл «проектирование-внедрение-анализ-корректировка».

Еще одним существенным изменением является смена роли преподавателя. Из единоличного автора учебного процесса он превращается в куратора образовательной траектории и модератора образовательного сообщества. Его задачей является не столько передать информацию, сколько спроектировать условия для самостоятельного поиска, критического осмысления и коллективной деятельности для получения результатов. Это требует проектирования сценариев групповой работы, механизмов взаимооценки и последующего обсуждения результатов внутри учебной группы.

Таким образом, сущность педагогического проектирования смещается от создания жесткого, predetermined плана к проектированию гибкого, адаптивного, личностно-значимого образовательного опыта.

Цифровая трансформация высшего образования: статистические данные и системные вызовы для педагогического проектирования.

Цифровизация образования оказывает серьезное влияние на функционирование системы высшего образования. Анализ статистических данных позволяет не только констатировать масштабы явления, но и выявить конкретные болевые точки, требующие пересмотра методологии проектирования.

Охват цифровыми платформами и инфраструктура. Согласно данным аналитического доклада НИУ ВШЭ, в 2023 году в подавляющем большинстве государственных вузов Российской Федерации использовали ту или иную электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС), например, Moodle, электронные библиотечные системы (ЭБС) [14, 58]. Это создает технологическую основу для проектирования, но и требует учета стандартов и ограничений этих систем. Преподаватель, выступающий в роли проектировщика учебного

материала, лишен возможности создать идеальную, с его точки зрения, среду «с нуля» и вынужден работать в рамках заданных платформенных решений.

Запрос на персонализацию со стороны обучающихся. Согласно данным, приведенным в аналитическом докладе вузов-членов сети «Университетская национальная инициатива качества образования» (УНИКО), 83% опрошенных студентов положительно оценивают наличие учебных курсов по выбору в учебном плане. Однако опрошенные преподаватели вузов придерживаются иного мнения – лишь 18% из них считают предоставление студентам возможностей персонализированного обучения принципиально важным [13, 20]. Таким образом, приведенные данные демонстрируют серьезный разрыв в восприятии современных подходов к педагогическому проектированию между студентами и преподавателями. Система высшего образования сталкивается с необходимостью внедрения элементов индивидуальных образовательных траекторий, что требует принципиально новых проектных решений.

Проблема цифрового неравенства и утомления. Несмотря на активное усовершенствование технического оснащения российских вузов, некоторые технические элементы не отвечают современным требованиям, что ставит учащихся разных вузов, а также лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в неравное положение – по данным упомянутого ранее аналитического доклада НИУ ВШЭ, 11% опрошенных руководителей ИКТ-блоков вузов отмечают состояние виртуальных тренажеров, симуляторов и специальных программных средств для лиц с ОВЗ как «плохое (устаревшее ПО)» [14, 3]. Кроме того, применяемые в настоящее время технологии онлайн-образования негативно сказываются на концентрации студентов – по данным проведенного в 2021 г. исследования на базе МГППУ, у 58% опрошенных студентов отмечалось снижение концентрации после определенного количества онлайн-занятий (Zoom-сессий или аналогичных сессий), 22% опрошенных испытывали постоянные трудности с концентрацией при данном формате обучения [10]. Эти данные означают, что методология проектирования должна включать компенсаторные механизмы, предусматривать офлайн-активности и уделять особое внимание психологическому комфорту и профилактике перегрузок участников образовательного процесса.

На основании приведенных аналитических данных можно конкретизировать основные проблемы и вызовы для методологии педагогического проектирования:

1. Динамичность проектирования как системная необходимость: переход от линейных к итеративно-циклическим моделям разработки учебных курсов,

обеспечивающим оперативную адаптацию к внешним изменениям и обратной связи от участников образовательного процесса.

2. Проектирование, основанное на использовании данных в качестве методологического основания: интеграция анализа поведенческих данных студентов (цифрового следа, метрик вовлеченности, результатов формирующего оценивания) в процесс педагогического проектирования для создания учебных курсов и обеспечения персонализации обучения;

3. Синтез персонализации и вариативности: необходимость создания вариативных и адаптивных образовательных траекторий в рамках массового обучения, что требует проектирования нелинейных сценариев;

4. Слияние различных образовательных форматов в единую образовательную среду: необходимость проектирования целостной образовательной системы, органично объединяющей офлайн и онлайн-форматы, формальное и неформальное обучение;

5. Компетентностное развитие педагогического состава: необходимость формирования у преподавателей новой педагогической культуры, сочетающей знание предмета, педагогическое мастерство, цифровую грамотность и навыки проектного мышления.

Проведенный анализ демонстрирует, что классические модели педагогического проектирования, как зарубежные, так и отечественные, обладая несомненной теоретической и практической ценностью, не в полной мере отвечают вызовам цифровой трансформации. Их системность и логичность вступают в противоречие с требованием скорости, гибкости и ориентации на данные. При этом богатое наследие отечественной педагогики, в частности, системно-деятельностный и контекстный подходы, содержат мощный потенциал для построения новой методологии. Эта методология должна представлять собой синтез проверенных временем педагогических принципов и современных Agile-подходов, ставящих в центр проектирования не содержание обучения, а образовательный опыт и развитие личности студента в цифровой среде. Дальнейшее исследование данной проблемы может быть направлено на разработку конкретной методики, с помощью которой будет возможно реализовать вышеописанные принципы на практике.

Библиографический список

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.

2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения // Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / П.Я. Гальперин. 5-е изд. – М.: Университет: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 327 с.
5. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования за 2024 год [Электронный ресурс]. – М., 2025. – URL: <http://static.government.ru/media/files/rfMFpwIUIBHNm33qAtOqNimaOiOf43wR.pdf> [Дата обращения: 2.09.2025].
6. Конон П.Е. От идеи до реализации: преодоление трудностей на пути стартапа в IT-сфере / П.Е. Конон // Инновации и инвестиции. – 2023. – № 10. – С. 141–145.
7. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании / А.А. Леонтьев // Начальная школа плюс. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
8. Мухаметзянова Ф.Ш. Цифровая трансформация образовательной среды: дискуссионные вопросы о смене парадигмы обучения в эпоху цифровизации / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова, Н.Н. Исланова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4.
9. Попкова Д.В. Анализ востребованности цифровых компетенций специалистов экономического профиля российским рынком труда / Д.В. Попкова, Е.Н. Лищук, С.Д. Капелюк // Экономика труда. – 2024. – Т. 11. – № 11. – С. 1831–1848.
10. Посакалова Д.К. Связь феномена Zoom-усталости с психологическим благополучием студентов московских ВУЗов: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 712–724.
11. Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования монография / Г.И. Ибрагимов, А.Р. Масалимова, Г.И. Кирилова [и др.] / под редакцией Г.И. Кириловой, В.К. Власовой, Казанский федеральный университет, Институт психологии и образования. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2022. – 116 с.
12. Столяренко Л.Д. Педагогика: учебник для учащихся пед. колледжей / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 444 с.
13. Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: аналитический доклад /

под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьева. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. – 32 с.

14. Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитический доклад / Н.Б. Шугаль, Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова и др ; нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 164 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2022/11/23/-1713057286/YD_de.pdf [Дата обращения: 2.09.2025].
15. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды // под редакцией В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
16. Abernathy, D. ADDIE in action: A transformational course redesign process. Journal for the Advancement of Educational Research International, 2009. – 13(1), – 8–19. [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1252113.pdf> [Дата обращения: 7.09.2025].
17. Branch, R.M., Merrill, M.D. Characteristics of Instructional Design Models. // Trends and Issues in Instructional Design and Technology (3d ed.). Boston, MA: Pearson Education. 2012. – P. 8–16. [Электронный ресурс]. –URL: <https://www.sweetstudy.com/files/trendsandissuesininstructionaldesignandtechnology.pdf> [Дата обращения: 5.09.2025].
18. Dick, W., Carey, L., Carey, J. The systematic design of instruction. 7th Edition / W. Dick, L. Carey, J. Carey. Pearson Higher Education Inc., Upper Saddle River, NJ, USA. – 2009. – 396 p.
19. Wiggins, G., McTighe, J. The understanding by design guide to creating high-quality units [Электронный ресурс] / G. Wiggins, J. McTighe. ASCD; 2011. – 118 p. – URL: https://daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/4%20The%20Understanding%20by%20Design_%20Guide%20to%20Creating%20High-Quality%20Units.pdf [Дата обращения: 31.08.2025].

Д.С. Малых

СИСТЕМА ЖИЗНЕОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ВЕРХНЕГО ПРИЛЕНЬЯ В XX в.: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности применения материалов по истории системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья в учебно-исследовательской деятельности школьников. Цель работы – разработать и предложить к внедрению методы и приемы по работе с историческими источниками по истории Верхнего Приленья в школе. Объектом исследования стали методы и приемы работы с историческими источниками. Предмет исследования – методы и приемы работы с источниками по истории системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья в XX в. в учебной и учебно-исследовательской деятельности. Для исследования был использован широкий круг исторических

источников: делопроизводственная документация, статистика, фотографии, актовая документация, устные рассказы. Результаты наших научных изысканий были внедрены в учебный процесс на уроках истории в 10-х классах МБОУ лицея № 3. По результатам апробации можно заключить, что использование на уроке методов и приемов работы с историческими источниками, действительно, развивает у обучающихся исследовательские навыки, критическое мышление, способствует пониманию региональной специфики исторических процессов.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, исторические источники, устные воспоминания, система жизнеобеспечения, Верхнее Приленье.

D.S. Malykh

LIFE SUPPORT SYSTEM OF THE RURAL POPULATION OF THE UPPER PRILENYE REGION IN THE 20TH CENTURY: USE OF MATERIALS IN EDUCATIONAL AND RESEARCH WORK AT SCHOOL

Annotation. This article examines the possibilities of using materials on the history of the life support system of the Upper Lena region in the educational and research activities of school students. The aim of the work is to develop and propose for implementation methods and techniques for working with historical sources on the history of the Upper Lena region in schools. The object of the research is the methods and techniques of working with historical sources. The subject of the research is the methods and techniques of working with sources on the history of the life support system of the Upper Lena region in the 20th century in educational and research activities. A wide range of historical sources was used for the research: administrative documentation, statistics, photographs, legal documents, and oral accounts. The results of our scientific research were implemented into the educational process in history lessons for 10th grades of Municipal Budgetary Educational Institution "Lyceum No. 3". Based on the results of the testing, it can be concluded that the use of methods and techniques for working with historical sources in lessons indeed develops students' research skills, critical thinking, and contributes to the understanding of the regional specifics of historical processes.

Key words: educational and research work, historical sources, oral reminiscences, life support system, Upper Lena region.

Антропологический поворот в исторической науке сделал актуальным изучение локальных пространств. Однако история трансформации системы жизнеобеспечения такого пространства, как Верхнее Приленье, до сих пор не являлась предметом комплексного изучения.

Социокультурная история Верхнего Приленья, территории от Байкальского хребта до реки Илга, представляет большой интерес для исследователей.

Данное пространство, в силу своей удаленности от центра, не испытало промышленного воздействия, благодаря чему сохранило уникальные элементы традиционной культуры XVII–XX вв. Изучение системы жизнеобеспечения населения Верхнего Приленья в разные временные периоды позволит более полно осветить этапы развития самобытной социокультурной среды.

Также исследование актуально с точки зрения потребностей современного образования. Использование источников по истории Верхнего Приленья позволяет сформировать требуемые государственными стандартами умения критически осмысливать и анализировать информацию. Материалы по истории Верхнего Приленья являются хорошей возможностью проиллюстрировать реализацию событий «большой» истории в Иркутской области, а также способствовать развитию и воспитанию подрастающего поколения на примерах из прошлого.

Целью нашей работы стала разработка рекомендаций по включению материалов по истории системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья в учебно-исследовательскую деятельность школьников.

Методы и приемы работы с историческими источниками в школе изучались исследователями педагогики. Так, М.М. Стасюлевич (1863–1865), Н.К. Рожков (1901), С.В. Фарфоровский (1913) во второй половине XIX – начале XX вв. одними из первых заявили о необходимости применения документов в учебном процессе [9, 10, 12]. На протяжении XX в. различные методы по работе с историческими источниками в школе предлагали Н.В. Андреевская и Н.В. Вернадский (1947), А.А. Вагин и Н.В. Сперанская (1959), М.Т. Студеникин (2000) (Андреевская, Вернадский 1947; Вагин, Сперанская 1959; Студеникин 2000). Многие из этих исследователей сосредоточили свое внимание на письменных источниках. В к. XX – н. XXI вв. были разработаны рекомендации и по работе с другими видами источников: фотодокументами, аудио и видеозаписями и др. Так, О.М. Хлытина, Е.К. Лейбова разработали рекомендации по применению в учебном и учебно-исследовательском процессе устноисторических источников. Данные рекомендации предназначены для внеурочной работы, элективного курса, но осуществить их в процессе урока истории будет сложно.

Таким образом, проблема использования исторических источников в изучении истории в школе в педагогической и методической литературе исследована достаточно. Однако опыта внедрения в школе приемов работы с источниками по истории Верхнего Приленья, особенно с устными, еще не было.

Разработка комплекса методических приемов, заданий и методических рекомендаций

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», Федеральным государственным стандартам (ФГОС) основного и среднего общего образования, современная школа ориентирована на воспитание самостоятельной, духовно развитой личности. В ходе образования должны сформироваться такие личностные и метапредметные компетенции, как: любовь к своему краю и своей Родине, креативное и критическое мышление, владение основными методами научного познания, умение использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей, умение ориентироваться в различных источниках информации. Всего этого возможно достичь, используя в образовательной деятельности методы и приемы работы с историческими источниками. Более того, государственные стандарты напрямую требуют от выпускников навыков аргументации своего мнения с опорой на различные (в том числе и исторические) источники [13].

Для формирования вышеперечисленных умений и навыков можно использовать следующие методы и приемы работы с историческими источниками: анализ источника обучающимися (индивидуальная, парная, групповая работа), игра, дискуссия, проектная деятельность.

В ходе дискуссии можно предложить обучающимся обсудить документ, опираясь на его положения в ходе рассуждений. Учащиеся должны сопоставить различные точки зрения, оценки, объяснения причин событий, аргументы в пользу той или иной стороны.

Обучающиеся могут, ознакомившись с информацией из источника, использовать ее в игровом процессе или составить на ее основе рисунки, карты, схемы, интеллект-карты.

Широкое применение все виды исторических источников находят в учебно-исследовательской деятельности обучающихся. Перед введением исторических источников в проект педагогу необходимо пояснить обучающемуся разницу между литературой и источником, главным критерием которой является время и обстоятельства создания источника. Использовать можно как опубликованные источники, так и собранные обучающимся самостоятельно (например, интервью в исследовании по семейной истории или фотографии и описание архитектурного объекта в краеведческом исследовании).

Самый распространенный способ использования исторических источников в обучении – это, конечно же, их структурный и смысловой анализ обучающимися в процессе урока или внеурочной работы.

По мнению исследователей педагогов и методистов, используемый в обучении исторический источник должен отвечать следующим требованиям:

1. Соответствие целям и задачам урока;
2. Отражение основных, типичных фактов и событий эпохи;
3. Содействие актуализации исторических знаний, органическое единство с программным материалом;
4. Доступность по содержанию и объему и интересность;
5. Содержание бытовых и сюжетных подробностей, позволяющий конкретизировать представления о событиях, явлениях, процессах;
6. Способность оказать эмоциональное воздействие [11, 133].

Желательно, чтобы работа с историческими источниками на уроках велась педагогом последовательно, от простого к сложному. В средней школе необходимо постепенно объяснять обучающимся, что такое исторический источник, зачем он нужен историку, вводить в урок небольшие и несложные тексты (ознакомление с мифами Древней Греции в 5 классе, с фрагментами «Повести временных лет» или «Русской правды» в 6 классе). Также можно знакомить обучающихся с предметами искусства и быта той или иной эпохи, фотографиями архитектурных объектов, фотографиями с места событий. В старших классах можно вводить более сложные документы, предлагать обучающимся осмыслить причинно-следственные связи, сопоставить разные источники, аргументировать с помощью источников свою точку зрения.

При работе с историческими источниками важно учитывать возраст и уровень подготовки обучающихся. Необходимо, по возможности, адаптировать источник для лучшего восприятия: убрать повторяющиеся или незначительные формулировки, пояснить незнакомые или устаревшие слова (например: губчека, доха, пуд, верста и т.п.), добавить пропущенные в оригинале буквы или слова (например: Вр[еменного] правительства).

Перед введением источника в работу на уроке учителю необходимо пояснить его суть, актуализировать имеющиеся знания по теме, пояснить цель ознакомления с источником. Например, перед рассмотрением источников по Гражданской войне, необходимо вспомнить «красное» и «белое» движения и их цели, суть политики военного коммунизма, термины «продразверстка», «продотряды», «национализация».

Раздаточный материал с источником обязательно должен сопровождаться наводящими вопросами. Это могут быть вопросы репродуктивного характера, направленные на выявление и закрепление информации непосредственно из источника, или вопросы проблемного характера, ответ на который обучающиеся должны сформулировать сами, с опорой на прочитанный текст [8, 13].

Так, при изучении темы «Гражданская война в Сибири» обучающимся может быть выдан делопроизводственный документ, доклад секретаря Верховенского уездного комитета РКП(б) Д.Ф. Зинковского в Иркутский губернский комитет партии [14, 677–687]. Вопросы на повторение, которые могут быть заданы обучающимся:

1. Каков был социальный состав банды?
2. Назовите имена организаторов восстаний в Верховенском уезде.
3. Какие лозунги выдвигали восставшие крестьяне?

Задания проблемного характера к этому же документу могут быть сформулированы так:

1. Ознакомьтесь с характеристикой организаторов восстаний. Предположите, по каким причинам они выбрали такой путь решения проблемы.
2. Опираясь на документ, определите причины восстания.

Первоначально ознакомление с источником может сопровождаться комментариями и вопросами педагога. Затем комментируется только сложный текст, остальное ученики изучают и характеризуют самостоятельно, с дальнейшим обсуждением в классе [11, 141].

Так, при изучении темы «Гражданская война в Сибири» обучающимся могут быть выданы фотографии надгробных памятников XIX – начала XX вв., располагающихся на церковно-приходском кладбище в с. Белоусово Качутского р-на Иркутской обл. Сначала учителю необходимо пояснить, что это за памятники, прокомментировать тексты на них: «Перед вами фотографии надгробных памятников, находящихся на старом кладбище в селе Белоусово Качутского района Иркутской области. Сравните между собой памятники дореволюционного периода и времени Гражданской войны. Обратите внимание на материал памятников (песчаник, мрамор), характер надписей (выполнены на заказ или местным мастером), форму памятников». Затем обучающиеся должны самостоятельно проанализировать состояние и тексты памятников и ответить на вопрос: «В какие условия были поставлены сельские обыватели Верхнего Приленья в период Гражданской войны?»

При работе с таким историческим источником, как надгробные памятники, важно учитывать, что обучающимся, может быть, сложно прочитать надпись

самостоятельно. Необходимо продублировать текст памятника письменно, упростив его или снабдив расшифровкой. Можно пояснить обучающимся, какие формулировки были характерны для церковной традиции, чтобы в дальнейшем они могли выявить типичное и особенное.

Особое внимание обучающихся следует обратить на работу с таким специфическим видом источника, как устный источник, интервью. На уроке можно организовать работу с аудио- или видеоматериалами интервью, используя их для иллюстрации какого-либо события или в качестве мотивационного этапа. Для индивидуальной или групповой работы можно использовать транскрипт интервью. Транскрипт необходимо подготовить к работе: пояснить обучающимся просторечные слова и диалектизмы, дать расшифровку незнакомых топонимов. Перед работой обязательно пояснить, что полностью опираться на устные воспоминания историк не может, необходимо сверять их с архивными документами, вещественными источниками. При коллективном обсуждении в классе можно просить обучающихся зачитать фрагменты интервью вслух или включать аудио-/видеозапись, поскольку устное свидетельство оказывает на обучающихся эмоциональное воздействие, погружает их в рассматриваемый период.

В старших классах также можно использовать сопоставительный анализ нескольких разнообразных источников, которые при обсуждении дадут обучающимся целостную картину происходивших событий. Это может быть сочетание делопроизводственной или актовой документации с фотографиями, аудиозаписями, текстом интервью и т. п. Предварительно обучающимся необходимо пояснить, в чем смысл работы с каждым видом источников и что конкретный источник может дать исследователю. В данном случае эффективным также будет разбор документов, освещающих одно событие с разных позиций [11, 140].

Важно понимать, что работа с источником должна быть, прежде всего, нацелена не только и не столько на усвоение знаний об изучаемом предмете, сколько развивать навыки работы с самим источником. Наводящие вопросы задаются для того, чтобы обучающиеся поняли, на что обратить внимание при анализе источника, какая информация наиболее важна для понимания события, явления, процесса. Дальнейшее обсуждение помогает развить навыки отстаивания своей точки зрения, аргументирования на основе исторического источника. Сопоставление различных источников разовьет умение выполнять проблемные задания сравнительно-обобщающего типа.

Материал по истории системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья может применяться в урочной работе при изучении истории в 9–11 классах в качестве регионального компонента. Так, делопроизводственные документы могут отразить положение крестьянства в период потрясений 1917–1921 гг., эти документы можно применить при изучении Гражданской войны в 10 классе. Данные об адаптации ремесленных практик, таких как кузнечество, можно привести в пример при изучении социально-экономического развития в СССР в 1985–1991 гг. (11 класс). При изучении Иркутского введения материалы работы могут использоваться в темах: «Богатство России прирастать будет Сибирью» (9 класс, изучение системы земледелия, сибирского торгового и т.п.), «Социально-экономическое положение Иркутской губернии в нач. XX в.» (9 класс), «Наш край в годы великих потрясений. 1917–1921» (10 класс) и др. Также можно использовать источники по истории системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья на классных часах, в проектной деятельности учащихся.

Для практического применения положений данной работы была выбрана тема «Гражданская война в Сибири». Это позволило не нарушать логику календарно-тематического планирования и продолжить изучение тем военного коммунизма и Гражданской войны в России с включением регионального компонента. Также на данную тему удалось подобрать разнообразные исторические источники, комплексно описывающие сложившуюся в Верхнем Приленьи систему жизнеобеспечения и то, как она адаптировалась к происходившим потрясениям. Урок рассчитан на 80 минут, первая половина которого отводится на изучение теоретического материала в формате лекции или беседы, вторая – на работу с историческими источниками. Можно провести данное занятие во внеурочное время, разделив его на два следующих друг за другом урока: лекционный и практический.

Для изучения выбранной темы необходимы были две группы источников: непосредственно связанные с событиями революции и Гражданской войны в Иркутской губернии и в Верхнем Приленьи; раскрывающие особенности системы жизнеобеспечения жителей Верхнего Приленья. Необходимо было погрузить обучающихся в контекст событий, пояснить, какой образ жизни сложился в сельской местности Верхнего Приленья, что подтолкнуло крестьян на сопротивление советской власти.

Первая группа источников представлена выдержками из словаря говоров ... (по своей сути это интервью и может рассматриваться как устноисторический источник), делопроизводственной документацией (опубликованной в

сборнике под ред. В.И. Шишкина «Сибирская вандея»), данными из метрических книг.

Вторая группа источников представляет собой статистические данные, делопроизводственную документацию, надписи с надгробных памятников XIX – начала XX вв., фотографии архитектурных объектов и подворий.

Задачи занятия:

- 1) сформировать у обучающихся представление о ходе революции и Гражданской войны в Сибири, в частности, на территории Иркутской губернии, понимание специфики сибирского крестьянства;
- 2) развивать у обучающихся навыки работы с различными видами исторических источников: письменными, устными, вещественными;
- 3) способствовать развитию критического мышления, умению анализировать и оценивать результаты своей деятельности.

Перед непосредственной работой с источниками обучающимся необходимо пояснить суть работы с историческими источниками, обсудить, какие виды источников бывают, описать территориальные и временные рамки рассматриваемых событий. Для описания особенностей местности педагог может опираться на картографический материал, фотографии ландшафта и архитектурных объектов.

В ходе урока обучающиеся делятся на группы, каждой группе выдается исторический источник.

Первая группа работает со статистикой (урожай хлеба в пудах на душу населения в 1880–1914 гг.) и обращением крестьянина в районный исполнительный комитет РКП(б) от 1930 г. Задача группы – определить, чем социально-экономическое положение крестьян Сибири, Верхнего Приленья, отличалось от положения крестьянства в европейской части России. Желательно обратить внимание обучающихся на то, что заявление относится к более позднему периоду, однако, описывая свою биографию, крестьянин рассказывает про ранние годы, до революции и после установления советской власти.

Вторая группа работает с фотографиями надгробных памятников и фрагментом метрической книги. Задача – понять, как изменилось положение сельских обывателей в годы Гражданской войны. Необходимо перед выполнением задания объяснить обучающимся, что такое метрическая книга, и какую информацию она может дать. Можно также обсудить с классом, что можно понять по внешнему виду надгробий и по высеченному на них тексту.

Третья группа работает с Докладом секретаря Верхоленского уездного комитета компартии Зинковского в Иркутский губернский комитет (Шишкин

1997, 677–687). Четвертая группа изучает доклад члена губернской чрезвычайной комиссии Клингофа [14, 696–699]. Эти группы должны будут охарактеризовать, какие настроения сложились в среде крестьянства во время Гражданской войны, чем это было вызвано и к чему привело.

Пятая группа работает с устными воспоминаниями из «Словаря говоров русских старожилов Байкальской Сибири» Афанасьевой-Медведевой [2, 3, 4, 5]. Желательно обратить внимание обучающихся на особенности устно-исторических источников, указать на необходимость сочетания их с данными архивных, вещественных источников.

На этапе обсуждения обучающиеся должны рассказать, какую информацию о событиях Гражданской войны в Иркутской губернии они смогли выявить из исторических источников. При ответе и аргументации своей позиции они должны опираться на текст источника, цитировать его. Если источник вещественный или представляет собой фотоматериалы, педагогу стоит продублировать его на слайде, чтобы учащиеся могли обратить внимание одноклассников на какие-либо особенности источника. В ходе обсуждения педагогу необходимо заострять внимание обучающихся на ключевых моментах текста, на терминах, упоминающихся в тексте.

Таким образом, при работе с историческими источниками педагог может использовать различные методы: игра, дискуссия, анализ источника в ходе урока. Грамотное и постепенное внедрение материала в урочную и внеурочную деятельность не только позволит погрузить обучающихся в историческую эпоху и закрепить основные понятия по теме, но и сформирует критическое мышление, умение аргументировать свою позицию.

На основе результатов исследования были разработаны задания к работе с историческими источниками по теме «Гражданская война в Сибири». Предложенные методы и приемы работы с историческими источниками были апробированы в феврале 2025 г. на уроках истории в 10А, 10Б, 10Е классах МБОУ лицей № 3. Время занятия рассчитывалось в соответствии с расписанием лицея и составило 80 мин.

Для определения результативности апробации в ходе урока проводился входной срез знаний в форме фронтального опроса, а также итоговое тестирование. После занятия педагог-руководитель практики дал экспертную оценку проводимым мероприятиям.

Фронтальный опрос в начале урока показал, что обучающиеся не владеют знаниями о ходе Гражданской войны в Сибири. Большинство знакомо с именами А.В. Колчака, Г.М. Семенова, понимает, что советская власть не имела в

Сибири значительного влияния. Часть обучающихся помнит, что на территории Сибири произошел мятеж Чехословацкого корпуса. Об именах партизан-большевиков, о декабрьских событиях и тем более о восстании крестьян в Верхотенске обучающимся ничего не было известно.

Проведенный в конце занятия тестовый опрос показал, что обучающиеся закрепили знание понятий «продразверстка», «продотряды», усвоили фамилии руководителей белого движения (93% учащихся дали правильный ответ), частично запомнили командующих партизанскими отрядами (в среднем 59,3% учащихся).

В ходе опроса обучающиеся показали средний уровень понимания причин крестьянских восстаний в Сибири. Из 53 учеников в трех классах лишь 31 (58,5%) ответили на этот вопрос грамотно. Большинство ответивших правильно называет в качестве причин недовольства крестьян осуществление продразверстки/продовольственной политики большевиками, усталость от политической нестабильности. Некоторые в качестве причины выдвигают недовольство зажиточных крестьян изъятием земли [советской властью]. Этот тезис показывает более глубокое понимание специфики взаимоотношений советской власти и сибирского крестьянства. Один обучающийся отметил в качестве причины «необходимость работать батраческим трудом с детства, чтобы получить клочок земли для собственного хозяйства». Формулировка неточна, но суть передана верно – многие зажиточные крестьяне в Сибири приобрели землю, сами долгое время работая наемными работниками, поэтому вполне объяснимо их нежелание отдавать эту землю с приходом советской власти.

Возможно неполное понимание причинно-следственных связей вызвано тем, что педагог не обратил внимание обучающихся на отличие крестьянского движения от «белого» и партизанского движений.

У обучающихся уже были частично сформированы умения: изучать предложенные источники и искать в них требуемую информацию; сравнивать различные источники; использовать различные формы фиксирования текста (конспект, схема), излагать отобранный и систематизированный материал; участвовать в коллективном обсуждении; аргументировать свою позицию; строить доказательство и опровержение. В ходе работы с текстом эти умения были развиты и углублены. Обучающиеся стали смелее строить предположения, высказывали свое мнение с опорой на текст источника.

Улучшение учебно-исследовательских навыков обучающихся отметила педагог-руководитель практики. По ее экспертной оценке ученики углубили следующие умения и навыки: оценивание проблемной ситуации, умения и навыки работы с источниками информации (анализ и синтез, доказательство на

основе источника), умения и навыки, связанные с культурой устной и письменной речи (участие в коллективном обсуждении, аргументация своей позиции).

Таким образом, применение методов и приемов работы с историческими источниками на уроках истории и во внеурочной работе действительно позволяет развивать у обучающихся умение критически мыслить, анализировать и оценивать информацию; умение обосновывать свою точку зрения в дискуссии по историческому вопросу; умение пользоваться различными источниками для создания целостного представления об исторических событиях, явлениях, процессах. Изучение исторических источников по системе жизнеобеспечения Верхнего Приленья поможет обучающимся лучше понять региональную специфику тех исторических вызовов, с которыми сталкивалось наше государство на протяжении XX в.

Библиографический список

1. Андреевская Н.В. Методика преподавания истории в семилетней школе. – Москва: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. – 248 с.
2. Архивный отдел администрации муниципального района «Качугский район». Ф. Вс. Дела лишенных избирательных прав. Личное дело Попова Федора Степановича.
3. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири: в 23 т. – Иркутск, 2008. – Т. 4. – 544 с.
4. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири: в 23 т. – Иркутск, 2016. – Т. 18. – 480 с.
5. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири: в 23 т. – Иркутск, 2020. – Т. 22. – 480 с.
6. Вагин А.А., Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. – М.: Учпедгиз, 1959. – 436 с.
7. Лейбова Е.К., Хлытина О.М. Устные исторические источники на школьных уроках истории: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 134 с.
8. Маркевич М.Ю. Исторические документы как средство формирования навыков исследовательской работы в 10–11 классах средней школ // Вестник науки и образования. – 2015. – № 6 (8).
9. Рожков Н.А. К вопросу о преподавании истории в средней школе. Образование. – Кн. 5. – 1901. – С. 33–45.
10. Стасюлевич М.М. История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых. – СПб.: Полигон. – М.: АСТ, 1999. – 1376 с.
11. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2000. – 240 с.

12. Фарфоровский С.В. Источники русской истории: Русь доПетровская: пособие для старших классов средних учебных заведений и самообразования. – СПб.: Изд-во т-ва М.О. Вольф. – Т. 1. – 1913. – 402 с.
13. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Консультант плюс: сайт. – URL: http://www.consultant.ru/-document/cons_doc_LAW_140174/ [Дата обращения: 30.05.2025].
14. Шишкин В. И. (ред.). Сибирская вандея. Вооруженное сопротивление коммунистическому режиму в 1920 году. – Новосибирск: Олсиб, 1997. – 710 с.

Д.В. Полежаев

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ПРАВОСЛАВНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные нормативные документы, обосновывающие взаимодействие современного российского общества и государства с религиозными организациями Русской Православной Церкви по вопросам духовно-нравственного образования и воспитания детей и молодежи. Подчеркивается философско-мировоззренческий аспект *выбора* учебного модуля «Основы православной культуры» всеми акторами воспитательного процесса, представляемого автором через призму «субъектного подхода». В качестве аргумента православного самосознания приводятся некоторые идеи русских философов «золотого века».

Ключевые слова: философия воспитания, «Основы православной культуры», субъектный подход в образовании, мировоззрение.

D.V. Polezhayev

REGULATORY AND PHILOSOPHICAL BASIS FOR CHOOSING THE ORTHODOX COMPONENT OF EDUCATION

Annotation. The article examines current regulatory documents that justify the interaction of modern Russian society and the state with religious organizations of the Russian Orthodox Church on issues of spiritual and moral education and upbringing of children and youth. The philosophical and ideological aspect of the choice of the educational module «Fundamentals of Orthodox Culture» by all actors of the educational process, presented by the author through the prism of the «subjective approach», is emphasized. Some ideas of Russian philosophers of the «golden age» are cited as an argument for Orthodox self-awareness.

Key words: philosophy of education, «Fundamentals of Orthodox Culture», subjective approach in education, worldview.

Проблема церковно-образовательного взаимодействия выходит сегодня на первый план воспитательной работы самых различных акторов социальной жизни – образовательных и общественных организаций, государственных органов и институтов. Во многом эта тема связана с сохранением, точнее – восстановлением (или даже должным «конструированием») того, что мы называем *исторической памятью*, целенаправленно разрушаемой в русском народе в течение многих десятилетий и поколений граждан страны; памятью, религиозно-православные установки которой были устойчивыми в течение многих столетий и зачастую определяли исторический выбор страны [18, 128–134].

Сегодня мы говорим о продолжающемся духовном *возрождении* нашего народа, идущем уже, все понимают, не один десяток лет [17, 44–50] и последовательно преодолевающим встающие перед ним испытательные рубежи / контекстные ситуации социального бытия. Однако до сих пор в церковно-образовательном взаимодействии существует, по общему признанию, ряд трудностей, которые связаны с некоторой опаской и даже *боязнью*, которая всегда возникает при соприкосновении с чем-то неизведанным. И этим «*Terra incognita*» выступают целые социальные страты, объединенные профессиональными интересами и сферами занятости – священнослужители, педагоги, руководители образования, родительское сообщество.

Преодоление этого страха социального взаимодействия – в нашем опыте организации курсовой подготовки по освоению модуля «Основы православной культуры» («ОПК») предметной области «Основы религиозных культур и светской этики» («ОРКСЭ») в Волгоградской государственной академии последипломного образования. В ходе учебной работы, проводимой, как на базе светских образовательных организаций, так и в учебных аудиториях воскресных школ Русской Православной Церкви, проходит прямое взаимодействие учителей и священников, представителей органов власти и руководителей образования. Педагоги получают государственные документы о повышении квалификации, а православное благочиние обеспечивает учебными и методическими пособиями не только текущий процесс повышения квалификации, но и дальнейший учебный процесс обучающихся [11; 12]. Появляется и возможность прямого обращения педагогов к священнослужителям, окормляющим образовательные организации.

Именно в этом заинтересованном взаимодействии появляется возможность «снять» те или иные моменты напряжения по поводу выбора родителями учащихся модуля «Основы православной культуры», раскрыть проблемные узлы, связанные с некоторым недопониманием, разрушить мифы и устойчивые сте-

реотипы, часто бездумно (или намеренно) пропагандируемыми в открытой информационной среде. Одной из наиболее известных мифологем является сегодня, например, своеобразный лозунг ряда педагогов и руководителей образования о том, что «Церковь отделена от государства. И об этом сказано в Конституции»... Но ведь, с одной стороны, Русская Православная Церковь и не претендует ни на какие государственные роли. Вовсе не в этом ее историческая миссия. Ее задача – спасение душ людей, в том числе нашего юношества, на что и направлена просветительская и образовательно-воспитательная работа с детьми и молодежью.

А с другой стороны, что касается Конституции... Может быть в Основном законе СССР 1977 года были такого рода позиции, могут уточнить – кому интересно. Это видится исторически вполне логичным, поскольку идеологическое противостояние Церкви и Партии было предельно демонстративным требованием того времени. И не секрет, что именно тогда проявился в нашем обществе феномен так называемого «двоемыслия» [27, 49–60], характерный для тоталитарного режима, общества и государства [15], и проявлявшийся не только в поведенческих моделях субъектов социальной жизни, но и в мыслительных установках.

Вместе с тем, очень маловероятно такое «конституционное» отторжение Церкви от государства и общества в Основном законе СССР, принятом в 1936 году. Историки помнят международное признание этого документа как «сверхдемократического» акта, которого, к слову, до сего дня не превзошел ни в одной стране мира ни один документ такого же уровня. Мы также помним из истории, что Конституция 1936 года, увы, не помешала проведению в нашей стране массовых политических чисток, коснувшихся и множества священнослужителей, ставших жертвами государственного террора.

В общем, это – очень интересная тема для исследования. И в любом случае, изучение и анализ текстов Основных законов – это вопрос к специалистам по конституционному праву. Нас же интересует *современное* состояние проблемы церковно-государственного, в том числе церковно-образовательного взаимодействия. И здесь можно с полной уверенностью утверждать, что нужные нормативно-правовые основы заложены в Конституции Российской Федерации (с поправками 2020 г.), где, например, впервые в тексте основного закона страны появилось слово «Бог».

«Статья 67.1. 2. Российская Федерация, объединенная тысячелетней историей, сохраняя память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога, а также

преемственность в развитии Российского государства, признает исторически сложившееся государственное единство» [1].

Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» особо обозначает роль мировых религий в накоплении, сохранении и трансляции материальных и нематериальных культурных ценностей нашей страны: «б. Христианство, ислам, буддизм, иудаизм и другие религии, являющиеся неотъемлемой частью российского исторического и духовного наследия, оказали значительное влияние на формирование традиционных ценностей, общих для верующих и неверующих граждан. *Особая роль в становлении и укреплении традиционных ценностей принадлежит православию* (курсив наш – Д.П.)» [26].

Здесь же фиксируются позиции партнерского взаимоотношения государственных, общественных и религиозных организаций. Согласно 24-го пункта Указа Президента России № 809, для реализации стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» предполагается... « ж) поддержка религиозных организаций традиционных конфессий, обеспечение их участия в деятельности, направленной на сохранение традиционных ценностей, противодействие деструктивным религиозным течениям...» [26]. А пункт 26 д) этого же указа четко говорит о необходимости привлечения «институтов гражданского общества, в том числе религиозных организаций, к участию в реализации государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей» [26].

Вспомним еще один Указ Президента России – об историческом просвещении (2024), – где также отмечается, что «в основе самосознания российского общества лежат формировавшиеся и развивавшиеся на протяжении всей истории России традиционные духовно-нравственные и культурно-исторические ценности, сохранение и защита которых являются обязательным условием гармоничного развития страны... (П.5)» [25]. Понятно, что все приведенные и некоторые неупомянутые нами документы выстроены в одном ключе партнерского взаимодействия государства и церкви.

Думается, эта линия позитивного (утвержденного нормативным образом) включения традиционных, в том числе православных, религиозных организаций в жизнь современного российского общества и государства будет продолжаться. Уже сегодня православные праздники представляются нам как государственные. Первые лица страны не стесняются и не пренебрегают участвовать в

православных литургиях и других религиозных обрядах. В одной из телепередач на канале «Спас» прозвучала мысль, что из церквей почти исчезли «подсвечники»; оказалось, так называли чиновников, которые считали для себя нужным быть в храме на службе, но не знали, как себя вести. Так теологическая компетентность постепенно осваивается теми, кто желает включиться в духовно богатую христианскую жизнь русского Православия.

А пока реакции детей и их родителей на священника, пришедшего в облачении в образовательное учреждение, весьма разные. В одном случае дети здороваются, в другом – смотрят с удивлением. В третьем (это реальный случай в Дубовском благочинии Волгоградской епархии) дети спрашивали «Кто умер?!» А вот радостная реакция маленького мальчика с мамой: «Боженька!..» И сразу понятно, что здесь речь идет о *воцерковленной* семье. Необходимо последовательное и взаимное заинтересованное привыкание друг к другу... И тогда начнется возрождение православного мира – не закрытого и «завернутого» на самоё себя, а обращенного вовне, как это и нужно сегодня для нашего Русского мира.

Но здесь важно точно определить заинтересованные стороны – основных участников образовательно-воспитательного процесса, влияющих на качество итогового «продукта» и способного его адекватно оценить – как в плане практического применения, так и с точки зрения последовательного видоизменения. В числе субъектов образовательно-воспитательного воздействия традиционно выделяются ряд акторов, определяющих в различной степени сущностные ориентиры становления новых поколений: социум, социальная (профессиональная) группа, политический сегмент, наука и техника, семья и многие другие. Наиболее значимым является личный выбор молодого человека, основанный на отборе социально-культурных установок из ментально-ценностного пространства ближайшего или дальнего социального окружения: какие он признает в качестве своих собственных, принимая и культивируя их в ходе личностного саморазвития, а какие отбрасывает в качестве несущественных или даже вредных. Конечно, здесь важнейшим элементом является собственная (самостоятельно обретенная, «выстроенная») ответственная позиция индивида, его активность и ответственность в осуществлении намеченных жизненных планов. Схематично наше видение субъектного подхода в образовании может выглядеть следующим образом (См. схему 1. «Педагогический прицел») [21, 202-208]. Мы назвали ее «Педагогическим прицелом», потому что через него, через призму ведущих субъектов могут быть рассмотрены все проблемные узлы современного российского образования, в том числе вопрос выбора модуля «Основы право-

славной культуры» предметной области «Основы религиозных культур и светской этики».

В рамках субъектного подхода мы предлагаем учитывать все факторы становления человека вообще, что видится нам убедительным, поскольку многофакторность становления субъектности не позволяет отводить преимущественную роль какому-либо одному из них (это было бы неверным и безответственным в исследовательском отношении).



Схема 1. «Педагогический прищел»

ностного становления индивида.

Вычленение основных экспертов проектных продуктов традиционно в отношении субъектного измерения образования, которые известны: обучающийся, учитель / педагог дополнительного образования, школа или образовательное учреждение иного плана, родители / законные представители (ближайшее социальное окружение), общество в его «большом» и малом измерении – на уровне местного сообщества, а также государство. Любой из них имеет свой собственный взгляд на качество результатов образовательной деятельности в частном и в целом.

Конечно, ответственность за выбор обучающегося лежит на взрослом – на родителе и на педагоге, на священнике, заинтересованном в обретении новой паствы и спасении юной души от духовной смерти. Как сказал в своем выступлении 30 апреля 2025 г. на II Волгоградском образовательном форуме учителей предмета «Основы православной культуры», организованном Волгоградской епархией, Волгоградским педагогическим университетом и Волгоградской академией последипломного образования, профессор А.А. Остапенко: «Учебник психологии должен учить высокому – нравственности, любви, доверию, совести, стыду. Есть ли там это? Да нет же – открываешь учебник, а там – ни стыда,

ни совести...» Никакое учебное пособие не может воспитать человека, это – лишь подспорье. Главная ответственность лежит на родителе и *Учителе*. Здесь – с большой буквы, потому что с большой буквы всегда пишут того, к кому испытываешь доверие, и перед кем стыдно.

Думается, будет верным предположить, что современный национальный характер русского народа необходимо основывается на исторических опорах русского менталитета, различные идентификационные составляющие которого изучали отечественные мыслители конца XIX – начала XX веков. Это драгоценное наследие своего рода «золотого века» русской философии [13]. Тем более что русские темы (темы самобытной русской философии) – темы православные (или – шире – христианские).

Одна из них связана с философией выбора – это весьма интересная и важная для русского общественно-политического сознания тема. Отечественный философ И.А. Ильин, рассуждая в свое время о проблемах духовного самоопределения человека, говорил о том, что выбор – это естественная и каждодневная необходимая потребность для человека. «Жить на свете, – пишет русский философ, – значит выбирать и стремиться (курсив автора – Д.П.); кто выбирает и стремится, тот служит некоторой ценности, в которую он верит. Все люди верят: и образованные и необразованные, и умные и глупые, и сильные и слабые. Одни сознают, что они *верят*, другие верят, не сознавая этого» [5, 88]. О гонителях же веры, устраивающих ее ожесточенное преследование, воздвигающих гонения и нападки, И.А. Ильин замечает: «Да, они не верят в Бога; но это означает, что они *верят не в Бога, а во что-то иное* (курсив автора – Д.П.)» [5, 90]. Отсюда, наверное, и происходят суеверия, колдовские и иного рода мистические практики [24].

Русский философ Н.А. Бердяев в свое время размышлял о соединении язычества и христианства в повседневной жизни и общественном (общинном) сознании русского народа. Эти мысли актуальны и для нашего времени, когда мы понимаем, что если это пространство потребности человека в *трансцендентном*, в освоении сокровытого, мистического не будет занято светом высокой религиозности (в любом ее традиционном понимании), то оно будет заполнено суррогатом, ложной верой, языческими культами, опасными, прежде всего тем, что их главной жертвой в конечном итоге станет сам человек.

Кроме того, Н.А. Бердяев остро подметил, как органично сливается православная вера с русской душой – то ли от изначального духовного родства исходит это единство, то ли историческое слияние России и Православия дает им возможность «воспроизводить» друг друга вновь и вновь. Если верно послед-

нее, то возвращение православной веры позволит наполнить нашу национальную душу новым (или – исторически изначальным) смыслом. А с другой стороны, лишенный православной веры русский человек, вполне ли – русский? «Русское православие, – при этом пишет Николай Александрович, – которому русский народ обязан своим нравственным воспитанием, не ставило слишком высоких нравственных задач личности среднего русского человека, в нем была огромная нравственная снисходительность. Русском человеку было прежде всего предъявлено требование смирения. В награду за добродетель смирения ему все давалось и все разрешалось. Смирение и было единственной формы дисциплины личности. Лучше смиренно грешить, чем гордо совершенствоваться» [3, 335].

В этом смысле справедливо вспомнить еще одного отечественного мыслителя Н.О. Лосского, который говорил о недостаточной развитости у русского народа «средней области культуры» [9, 52–55]. Философ пишет также о том, что «в душе человека есть сила, влекущая к добру и осуждающая зло, независимо от степени образования и знаний его: эта сила – голос совести. Русский человек обладает особенно чутким различием добра и зла; он зорко подмечает несовершенство всех наших поступков, нравов и учреждений, никогда не удовлетворяясь ими и не переставая искать совершенного добра» [8, 6]. Но вот самосознание этой нашей «русскости» – довольно сложное дело для всех и для каждого. Это сегодня в общероссийском смысле стало вопросом самоидентификации, поиска и обретения ключевых глубинных опорных точек общероссийской гражданской идентичности [16, 20–26].

Сможем ли мы «обрести себя»? Действительно ли нам это нужно и для чего? Звучит немного жестко, как и всё, что связано с самосознанием, с действительным и откровенным самоанализом человека, общества, народа, страны, цивилизации. Этот вопрос в период «золотого века» русской философии звучал еще жестче: «Почему мы стыдимся быть русскими?..» Так В.В. Ванчугов цитирует отечественного ученого и литературного критика середины XX века Н.И. Надеждина: «Отчего же мы, русские, боимся быть русскими? Отчего нам стадиться даже наших штей, нашего квасу, когда англичанин с гордостью воспекает свой ростбиф и пудинг, когда немец считает нектаром свое пиво, которое, сказать по совести, нельзя взять в рот православному русскому? Отчего нам не хвалиться своим богатырством, драгоценным наследием удалых предков, когда француз не ступит шагу, чтобы не вскричать, оглянувшись во все стороны: «я француз, я родился бравым...» [4, 40–41]. Самоопределение внеш-

нее и внутреннее – это, конечно, разные процессы; при этом их взаимодействие несомненно.

Но «русскость» / или «российскость» – это ведь не только национальная кухня, устройство армии, семейной жизни, но и все то, что входит в понятие культура – в том или ином ее толковании [10], в том числе духовно-интеллектуальные составляющие. В этой связи справедливо говорить об исторически характерной *религиозной установке русского сознания* [20, 131–134], которая выступает в общей системе установок в качестве одной из глубинно-психических / ментальных опор современного духовно-нравственного возрождения нашего общества, новообретения российской цивилизации / «Русского мира» [14, 174–189; 23, 6–32].

В продолжение этого неизменно поднимается вопрос: «Отчего же мы, русские, боимся быть православными?» Достаточно часто во время учебных дискуссий на наших занятиях от священнослужителей к педагогам обращаются вопросы, которые актуальны и для родителей школьников: «Вы крещенные? Если вы крещенные, то почему не хотите дать детям вашей православной Веры?», «Вы красите на Пасху яйца? А знаете ли, для чего? Вы не хотите этого знать? И не хотите, чтобы ваши дети об этом узнали?» Конечно, на эти вопросы педагоги – слушатели курсов повышения квалификации – не могут дать негативного ответа. А умные и простые пояснения от священников дают им ответы на вопросы, которые они, может быть, еще не сформулировали для себя отчетливо и четко. Потребность в поиске высокого знания характерна как для взрослого, так и для самого маленького человека. Поэтому надо дать детям возможность самим отвечать на вопросы, которые встают перед ними. И даже не надо будет удивляться, что дети еще станут учить родителей, делясь с ними новыми знаниями...

Конечно, процент выбора обучающимися модуля «Основы православной культуры» – это вовсе не самоцель. Хотя примечательно, что там, где были целенаправленно проведены наши курсы повышения квалификации и встречи священнослужителей с педагогами, руководителями образовательных организаций и местным начальством, число родителей, выбравших православный модуль, выросло. Видимо, педагоги – учителя начальных классов – стали по-другому говорить с родителями, поясняя им значение правильного выбора, важного для общества, государства, церкви, да и для них самих. Здесь важен результат, получаемый в соотношении философских категорий «формы» и «содержания». В том числе решение важной государственной задачи – новообретения духовно-нравственного содержания русской (современной российской)

цивилизации, неуклонное достижение которой продолжается, говорим, уже не один десяток лет [21, 48–52].

Конечно, необходимо продолжение нашей важной, но такой многотрудной и разнонаправленной работы по воспитанию новых поколений граждан России в православном духе, в приближении их к тому идеалу, достижение которого невозможно, но стремление к которому – есть важный показатель духовного самосовершенствования человека. Это движение необходимо как в практической плоскости повседневного педагогического бытия – на всех уровнях образования [2, 62–67], так и в плане теоретического осмысления проблемы направленного становления *теологической компетентности* учителя, преподающего модуль «ОПК» [6, 95–102; 7, 91–99; 19, 45–57] и классного руководителя, куратора учебной группы, – как *способности* ответить на самые сложные – мировоззренческого плана – «предельные» вопросы обучающихся и их родителей.

И тогда уже, когда ребенок сам сделает осознанный выбор, а затем и признает его в своей «большой» жизни как свой собственный, можно будет считать, что семена упали в благодатную почву, которая дала настоящие и такие долгожданные плоды – основания духовно-нравственного ренессанса Великой России и Русского Мира. «С нами Бог! И есть! И будет!»

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации / Новый текст Конституции РФ с поправками 2020. Поправки вступают в силу 4 июля 2020 г. [Электронный ресурс] // Государственная Дума Федерального Собрания РФ. – Режим доступа: <http://duma.gov.ru/news/48953>, свободный. – Яз. рус. – Заглавие с экрана [Дата обращения: 9.09.2025].
2. Агаркова Н.А., Сергеева Е.Н., Полежаев Д.В. Православные праздники как ресурс нравственно-патриотического воспитания // Российская гражданская идентичность как общественно-государственная задача: теория и практика патриотического воспитания: сб. науч. тр. – М.: Планета – Волгоград: РИЦ ГАУ ДПО ВГАПО, 2025. – С. 62-67. EDN: CPALXW
3. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности / Судьба России: сочинения. – Серия: *Антология мысли*. – М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. С. 267–476.
4. Ванчугов В.В. Очерк истории философии «самобытно-русской». – М.: РИЦ «Пилигрим», 1994. – 405 с.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления / Путь к очевидности: соч. – Серия: *Антология мысли*. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1998. – С. 81–322.
6. Казанцев Д.А. Особенности формирования субкомпетенций религиозно-мировоззренческого компонента теологической компетентности учителя //

- Вестник Российского философского общества. – 2024. – № 3–4 (109–110). – С. 95–102. EDN: UGPJRI DOI: 10.21146/1606-6251-2024-3/4-95-102
7. Казанцев Д.А. Структурно-содержательные компоненты теологической компетентности педагога // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 6 (78). – С. 91–99. EDN: VRLBQT
 8. Лосский Н.О. Характер русского народа. – Репр. воспроизведение изд. 1957 г. – М.: Ключ, 1990. – Кн. 1. – 64 с.
 9. Лосский Н.О. Характер русского народа. – Репр. воспроизведение изд. 1957 г. – М.: Ключ, 1990. – Кн. 2. – 96 с.
 10. Культура // Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – С. 229.
 11. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс: учебник: в 2 частях / О.Ю. Васильева, А.С. Кульберг, О.В. Коротко [и др.] / под науч. ред. О.Ю. Васильевой. – М.: Просвещение, 2023. – Ч. 1. – 127 [1] с.; ил.; Ч. 2. – 127 [1].
 12. Соловьёва М.А., Коротко О.В., Данилов А.А. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры 4 класс: в 2 ч.: метод. пособие / под науч. ред. О.Ю. Васильевой. – М.: Просвещение, 2023. – 96 с.
 13. Полежаев Д.В. Идея менталитета в русской философии «золотого века»: монография. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. – 360 с.
 14. Полежаев Д.В. Идея «Русского мира»: экологические трансформации общества и человека // Вопросы социальной теории. – 2024. – Т. 16. – С. 174–189. EDN: PPROTXL DOI: 10.30936/2227_7951_2024_16_174_189
 15. Полежаев Д.В. Личность и тоталитаризм: ментальные трансформации: монография. – М.: Планета, 2018. – 208 с.
 16. Полежаев Д.В. Нравственно-патриотическое воспитание: национально-государственный аспект становления общероссийской гражданской идентичности // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2024. – № 4 (76). – С. 20–26. EDN: AEQZLY
 17. Полежаев Д.В. О религиозной установке русского исторического сознания (ментальные основания национального возрождения) // Развитие современных компетенций педагогов и обучающихся через изучение и популяризацию традиционной культуры народов Российской Федерации: матер. Всерос. науч.-метод. конф. с межд. участием (Чебоксары, 16-17 дек. 2021 г.) / редкол.: Н.М. Гурьева, Т.Н. Николаева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 44–50.
 18. Полежаев Д.В. Особенности исторического влияния православия на русский менталитет // Социально-педагогическая адаптация детей и подростков: проблемы и решения: матер. Межд. науч.-практ. конф. (28-29 апр. 2003 г.): в 2-ч. / под общ. ред. Л.И. Гриценко, Д.В. Полежаева. – Ч. I. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2003. – С. 128–134.

19. Полежаев Д.В. Православное пространство современного российского образования: социально-философский контекст // Вестник Пензенской духовной семинарии. – 2024. – № 3 (33). – С. 45–57.
20. Полежаев Д.В. Религиозная установка русского сознания (ментальные опоры современного возрождения) // Философия и русская провинция: тез. докл. и выступлений IV Рос. симпозиум историков русской философии (3–5 апр. 2000 г.). – Воронеж: ЦЧКИ, 2000. – С. 131–134.
21. Полежаев Д.В. Современный культурно-религиозный ренессанс: образовательный аспект // Традиции православной педагогики и гуманизация образования: сб. докл. и тез. выступлений участников Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. I. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1999. – С. 48–52.
22. Полежаев Д.В. Философия субъектного подхода, или Ментальное измерение образования как социального феномена // Пространство образования и личностного развития: практики исследования и сотрудничества: матер. межрегион. науч.-практ. конф. (г. Ярославль, 9–10 дек. 2021 г.) / под ред. И.В. Серафимович, Г.В. Куприяновой. – Ярославль: Изд-во: ГАУ ДПО ЯО «ИРО», 2022. – С. 202–208.
23. Резник Ю.М. Россия как державно-соборная цивилизация: системные барьеры и экологические перспективы становления (экофилософский подход) // Вопросы социальной теории (Москва). – 2024. – Т. 16. – С. 6–32. DOI: 10.30936/2227_7951_2024_16_6_32
24. Русское колдовство. – М.: Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2002. – 800 с. – *Серия: Антология мысли.*
25. Указ Президента России от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» / ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал [Электр. ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564>, свободный. – Яз. рус. – Заглавие с экрана [Дата обращения: 9.09.2025].
26. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» / Администрация Президента России. 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>, свободный. – Яз. рус. – Заглавие с экрана [Дата обращения: 10.09.2025].
27. Хлопин А.Д. Феномен «двоемыслия»: Запад и Россия (особенности ролевого поведения) // Общественные науки и современность. – 1994. – № 3. – С. 49–60.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА
В МУЗЕЙНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ**

Аннотация. В данной статье описывается современная демографическая ситуация, характерная для России, главной особенностью которой является процесс старения населения и рост числа людей третьего возраста. Исходя из этого, ключевым ресурсом их ресоциализации выступает музейно-образовательное пространство, способствующее как активному долголетию, так и удовлетворению культурно-образовательных потребностей. Однако анализ музейных программ показывает, что существует недостаток адаптированных программ для людей третьего возраста, что связано с ограниченным финансированием музеев и отсутствием подготовки будущих педагогов на этапе получения ими профессионального образования. Объектом исследования являлся процесс профессиональной подготовки будущих педагогов. Настоящая статья посвящена результатам констатирующего этапа исследования, который был направлен на выявление мнений специалистов из сферы образования и культуры об актуальности проблемы сопровождения лиц третьего возраста в музейно-образовательном пространстве. В исследовании приняли участие 119 респондентов, среди которых были действующие магистранты ПГГПУ и действующие практики Перми и Пермского края. В качестве методов исследования использовались анкеты, опросы и качественный анализ, диагностические методики были выбраны исходя из существующих методик, однако адаптированных под данную проблематику. Результаты исследования показывают, что данная проблематика является актуальной: большинство респондентов понимают специфику работы с людьми третьего возраста, но не обладают достаточным опытом взаимодействия с ними. Несмотря на это, подавляющее большинство изъявило желание работать с данной категорией. Так, результаты исследования подтвердили актуальность разработки системной подготовки будущих педагогов к сопровождению людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве. Предлагается ввести целенаправленные дисциплины и практики в процесс обучения, которые не только повысят уровень профессиональной подготовки будущих педагогов, но и расширят возможности музеев в качестве акторов культурно-образовательного процесса, направленного на реализацию личностного потенциала людей на поздней стадии онтогенеза.

Ключевые слова: люди третьего возраста, музейно-образовательное пространство, подготовка будущих педагогов, адаптированные программы, педагогическое сопровождение, констатирующий этап.

**FORMATION OF TRAINING OF TEACHERS IN ACCOMPANYING
PEOPLE OF THE THIRD AGE IN THE MUSEUM AND EDUCATIONAL
INSTITUTIONS: RESULTS OF THE CONSTITUENT STAGE
OF THE RESEARCH**

Annotation. The article describes the current demographic situation typical for Russia, the main feature of which is the process of population aging and the growth of the number of people of the third age. Based on this, the key resource for their resocialization is the museum and educational institutions, which promotes both active longevity and the satisfaction of cultural and educational needs. However, the analysis of museum programs shows that there is a lack of adapted programs for people of the third age, which is due to limited funding for museums and the lack of training of teachers at the stage of their professional education. The object of the study was the process of professional training of teachers. This article is devoted to the results of the ascertaining stage of the study, which was aimed at identifying the opinions of specialists from the field of education and culture on the relevance of the problem of supporting people of the third age in the museum and educational institutions. The study involved 119 respondents, including current master's students of Perm State Pedagogical University and current practitioners of Perm and Perm Krai. The research methods used were questionnaires, surveys and qualitative analysis, diagnostic methods were selected based on existing methods, but adapted to this problem. The results of the study show that this problem is relevant: most respondents understand the specifics of accompanying people of the third age, but do not have sufficient experience of interacting with them. Despite this, the vast majority expressed a desire to work with this category. Thus, the results of the study confirmed the relevance of developing a systematic training of teachers to support people of the third age in the museum and educational institutions. It is proposed to introduce targeted disciplines and practices into the learning process, which will not only improve the level of professional training of teachers, but also expand the capabilities of museums as actors in the cultural and educational process aimed at realizing the personal potential of people at a late stage of ontogenesis.

Key words: people of the third age, museum and educational institutions, training of teachers, adapted programs, pedagogical support, ascertaining stage.

Согласно демографической ситуации, сегодня в России наблюдается процесс старения населения, связанный с демографическим кризисом, что приводит к снижению рождаемости и росту продолжительности жизни. Отсюда прослеживается рост числа пожилых людей, доля которых по данным системы Со-

циального фонда составляет 40,8 млн человек (РИА Новости) [1]. Поскольку продолжительность жизни увеличивается, существует потребность обращать внимание на расширение видов досуга для разных категорий населения. Данная проблематика активно прорабатывается: так, Правительством РФ была разработана программа Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2030 года. Одним из условий выполнения данной стратегии является «реализация личностного потенциала граждан старшего поколения и расширение их участия в жизни общества» (Распоряжение Правительства РФ № 830-р) [2], что подтверждается образовательным направлением документа. Отсюда возникает потребность в увеличении культурных институций как ресурса для создания социокультурной инклюзии, достичь которую возможно в рамках неформального образования.

Наиболее комфортным пространством из возможных культурных институций для реализации личностного потенциала граждан является музей, так как в музейно-образовательных пространствах предоставляется возможность как для раскрытия творческого потенциала, так и для удовлетворения образовательных потребностей путём культурно-просветительской деятельности. Кроме того, обращение к объектам и артефактам музея позволяет посетителям получить уникальный опыт, сопряжённый с положительными эмоциями, что ведёт к активному долголетию.

Однако анализ специальных (адаптированных) программ для людей третьего возраста в музейно-образовательных пространствах на территории России показал, что существует недостаток целенаправленных активностей конкретно для пожилых людей. С этим может быть связано несколько причин: во-первых, недостаточное финансирование музеев не позволяет выделять средства на программы для пенсионеров, так как они не являются крупной целевой аудиторией, а во-вторых, существует недостаток музейных педагогов, которые могли и хотели бы работать с людьми третьего возраста. Данный тезис подтверждается тем, что в педагогических вузах, в основном, ведётся целенаправленная подготовка студентов к работе с дошкольной и школьной аудиторией, а изучение методики и технологий работы с людьми иных категорий и возрастов предполагается в самостоятельной работе обучающихся либо игнорируется совсем. Отсюда возникает проблема отсутствия подготовки музейных педагогов для работы с людьми третьего возраста. Исходя из проблемы, определим цель настоящей статьи: представить результаты констатирующего этапа исследования, направленного на выявление мнений педагогов образовательных учреждений, музейных педагогов и сотрудников культурных институций, о необходи-

мости и целенаправленном формировании готовности будущих педагогов к сопровождению людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве. В работе были использованы следующие методы: эмпирическое исследование с помощью опроса, анкетирования и качественного анализа.

Понятие «люди третьего возраста», которое ввёл в 1996 году британский историк П. Ласлетт, означает людей, которые прекращают свою трудовую деятельность и выходят на пенсию, тем самым, вступают в следующий этап жизненного цикла человека [9]. Сегодня людьми третьего возраста принято называть всех людей на поздней стадии онтогенеза, поскольку такие понятия, как «старый», «престарелый», «пенсионер» и др., указывают лишь на возрастные особенности и воспринимаются негативно. Особенности работы с данной категорией населения является добровольность, сопровождение, обращение к личному опыту и акцент на индивидуальные запросы.

Обратимся также к различным понятиям пространства, которые использованы в настоящей работе. Для понимания образовательного пространства мы используем дефиницию А.А. Дергач и В.Г. Зазыкина: «образовательное пространство – это часть социального пространства, в котором осуществляется образовательная деятельность» [3]. Музейное пространство, согласно Н. М. Домахиной, это «специфическая форма сосуществования музейных материальных объектов и процессов, осуществляемых в границах этой нормы» [4]. Соответственно, музейно-образовательное пространство – это пространство музея, в котором созданы система и условия развития знаний, умений, навыков, ценностей и компетенций личности, связанных с музейными экспонатами» [6].

Поскольку спецификой музейно-образовательного пространства является прямая работа с объектами культуры, можно выделить несколько форм работы, которые комфортны для людей третьего возраста и которые отражают особенности, предназначенные для специальных (адаптированных) программ. Мы выделяем следующие формы сопровождения: арт-терапия, арт-медиация, мастер-класс и творческая лаборатория [8]. Каждая из представленных форм сопровождения подразумевает интерактивную деятельность, творческие задания, обращение к личному опыту и работу руками. Выполняя предложенные формы, посетитель музея может не только создать культурно-образовательный продукт, но и закрепить информацию о музейном артефакте, сопряжённом с персональным, уникальным, опытом.

Для того чтобы понять, важна ли проблема целенаправленной подготовки будущих педагогов к сопровождению людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве в процессе обучения и какой уровень готовно-

сти необходим педагогам, следовало зафиксировать актуальность представленной проблемы среди специалистов в сфере образования и культуры. Соответственно, целью констатирующего этапа являлось исследование актуальности сопровождения деятельности людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве. Для этого был проведён опрос, в котором приняло участие 119 респондентов и который состоял из двух блоков. Среди респондентов можно выделить 41 участника, являвшимися магистрантами Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучавшихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (факультеты: филологический, иностранных языков, исторический, музыки) и 78 участников, которые являлись действующими специалистами в сфере образования и культуры.

Исследование проводилось в рамках дисциплины «Методология и методы педагогического исследования». Магистрантам было предложено в группах по четыре-пять человек составить анкету, состоящую из десяти вопросов, которые бы выражали актуальность представленной темы. После составления анкеты было дано домашнее задание: каждому участнику микро-группы опросить минимум пять своих коллег по заранее созданной анкете, предложенной преподавателем. Поскольку магистранты учились по заочной форме обучения, практически все из них работали в учреждениях образования и культуры Перми и Пермского края. Отметим, что выбранные диагностические методики не являлись авторскими, но были видоизменены с акцентом на людей третьего возраста [5].

В первом блоке анкеты вопросы не касались актуальности проблемы, но затрагивали когнитивный и мотивационный компоненты готовности:

1. Знаете ли вы, кто такие люди третьего возраста? («да» – 70% опрошенных, «нет» – 30% опрошенных).

2. В чём заключается отличие понятий «старый человек»/«человек в возрасте» и «человек третьего возраста?»

- Понятие «человек третьего возраста» более обширное и включает в себя не только возрастные и психологические особенности, но и культурные, социальные и философские аспекты – 44% опрошенных;

- Понятие «старый человек»/ «человек в возрасте» – это термин, указывающий на состояние здоровья и жизнедеятельности человека. А термин «человек третьего возраста» никак не относится к состоянию здоровья и жизнедеятельности человека – 33% опрошенных;

- Понятие «человек третьего возраста» – это термин, указывающий на состояние здоровья и жизнедеятельности человека. А термин «старый

человек»/"человек в возрасте" никак не относится к состоянию здоровья и жизнедеятельности человека – 10% опрошенных;

- Данные понятия по смыслу не отличаются – 13% опрошенных.

3. Имеете ли вы профессиональный опыт работы с людьми третьего возраста? («да» – 14%, «нет» – 86%).

4. Готовы ли вы заниматься профессиональной педагогической деятельностью с людьми третьего возраста? («да» – 53%, «нет» – 38%, «другое» – 10%).

Отметим, что наибольшее число респондентов знакомы с понятием «люди третьего возраста» и понимают его специфику, то есть понимание, почему используется конкретный термин, присутствует, однако профессионального педагогического опыта большинство опрошенных не имеют. Интересно, что 38% процентов опрошенных не хотят вступать в профессиональную коммуникацию с представителями людей старшего поколения, при этом 10% отметили, что им необходимы условия для того, чтобы решить, готовы ли они заниматься данной деятельностью. Далее будет освещён вопрос, поднимающий конкретные условия, которые могли бы быть предоставлены будущим педагогам.

Во втором блоке анкеты отражены более углублённые вопросы, направленные на уровень готовности, в который включены мотивационный, когнитивный, системно-деятельностный и рефлексивный компоненты. В настоящем блоке было десять вопросов с вариантом выбора ответов. Рассмотрим каждый из них.

1. Что не относится к основным целям педагогического сопровождения людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве?

- 10% опрошенных ответило «обеспечение условий развития личности людей третьего возраста, качества их социокультурной подготовки и дальнейшей социализации за пределами музея»;

- 3% – «создание педагогических, психологических и социальных условий для развития людей третьего возраста и их успешного времяпрепровождения в музее»;

- 10% – «формирование устойчивости мотивации познания и социокультурной адаптации в музее»;

- 78% – «проведение медико-социальных мероприятий с целью сохранения, улучшения здоровья людей третьего возраста, повышение адаптационного потенциала».

Данный вопрос относится к когнитивному компоненту готовности и подразумевает под собой знание того, чем не должен заниматься педагог в музей-

но-образовательном пространстве. Значимое большинство респондентов дали верный ответ.

2. Беседы, проводимые преподавателем со студентами (обучающимися) в рамках разговора о людях третьего возраста должны иметь следующую цель:

- 56,7% респондентов ответили, что нужно «обращать внимание на то, что все люди разные и формировать уважительное отношение друг к другу»;
- 35,1% – «обращать внимание студентов на то, что у людей третьего возраста есть некоторые особенности – им требуется особое отношение и сочувствие»;
- 3,1% – «не следует обращать внимание студентов на возраста обучаемого/воспитуемого»;
- 5,2% – «в музее всем людям третьего возраста следует давать упрощённые, лёгкие задания, а также помогать им во всём».

На данный вопрос большинство респондентов ответили верно. Действительно, музейно-образовательное пространство создаёт атмосферу, в которой люди с разным опытом могут чувствовать себя максимально комфортно.

3. Должен ли музейный педагог владеть информацией о видах нарушений здоровья людей третьего возраста?

- 8% – «нет, так как специальные условия обучения и воспитания создаются для всех»;
- 88% – «да, так как без этого невозможно создать специальные условия обучения»;
- 3% – «да, так как от этого зависит финансирование и распределение средств»;
- 3% – «нет, достаточно знать о факте наличия нарушения».

Музейному педагогу важно знать особенности каждого участника специальной (адаптированной) программы для того, чтобы проявлять гибкость и быстро адаптироваться под условия, которые могут возникнуть в какой-либо момент.

4. Какая из перечисленных ниже проблем людей третьего возраста не относится к группе учебно-методических?

- 15% – «пробелы в знаниях, трудности в восприятии учебного материала в общепринятом виде, большие нагрузки за пределами музея»;
- 15% – «неработоспособность специализированного учебно-методического обеспечения»;

- 27% – «трудности в пространственной ориентации в обеспечении доступности информации»;

- 44% – «пониженная работоспособность, повышенная утомляемость и истощаемость».

Несмотря на осведомлённость музейного педагога об особенностях каждого участника программы, основная их цель – педагогическое сопровождение, соответственно, основные знания должны быть направлены на учебно-методическую составляющую.

5. При работе с людьми третьего возраста, прежде всего, следует обратить внимание на:

- 27% – «личный опыт»;
- 32% – «индивидуальный запрос»;
- 19% – «соответствие с запланированной программой»;
- 21% – «запрос руководителя».

Необходимо отметить, что в реальной ситуации каждый из представленных аспектов должен быть принят во внимание: ориентация на личный опыт является важным ресурсом в работе музейного педагога, исходя из которого он может выстраивать педагогическое сопровождение; ориентация на индивидуальный запрос важна, поскольку люди третьего возраста не нуждаются в академических знаниях, посещение музея они рассматривают в качестве вида досуга, благодаря которому можно получить определённые знания или навыки.

6. Перед тем, как начать работу в коллективе людей третьего возраста в музее, нужно ли формировать благоприятную атмосферу?

Так, 88% респондентов ответили «да», 9% – «скорее да, чем нет», 2% – «скорее нет, чем да», 1% – «нет».

Благоприятная атмосфера важна в каждом коллективе, поэтому умение создавать и поддерживать комфортный тон является важным умением будущего педагога.

7. Какой вид мотивации для вас первостепенен при работе с людьми третьего возраста?

- 15% – «общественное признание»;
- 15% – «денежное вознаграждение»;
- 41% – «интересный проект»;
- 30% – «внимание и хорошие отношения в коллективе и с руководителем».

Результаты ответов на данный вопрос вызывают интерес, поскольку мы видим мотивацию магистрантов педагогического университета к новой для них деятельности. Можно считать, что респонденты, большинство из которых выбрали в качестве ответа «интересный проект», рассматривают также работу с людьми третьего возраста в качестве получения необходимого опыта для их будущей профессиональной деятельности и развития собственных навыков, необходимых в современном мире.

8. Если бы работа с людьми третьего возраста заносилась в портфолио и учитывалась для избрания на новую должность/накопления достижений, вас бы это простимулировало к работе с людьми третьего возраста?

Так, 48% респондентов ответили «да», 22% – «нет», 30% – «не имеет значения».

Данный вопрос имеет место быть, поскольку в государственных учреждениях существует система стимулирования выплат, подразумевающая под собой «совокупность выплат, направленных на поощрение сотрудников за их профессиональные достижения» [7]. Соответственно, будущим педагогам необходимо накапливать своё портфолио, чтобы получать как финансовое вознаграждение, так и признание в профессиональной среде.

9. По вашему мнению, сможете ли вы внести вклад в развитие геронтологического образования в организации, в которой вы работаете?

16% респондентов ответили «да», 33% – «скорее да, чем нет», 31% – «скорее нет, чем да», 20% – «нет».

Отрицательные результаты в ответах на данный вопрос были получены потому, что учебный план магистрантов не подразумевал, что их будут целенаправленно готовить к работе с людьми третьего возраста.

10. Какой вид помощи из перечисленных замотивировал бы вас больше всего на работу с людьми третьего возраста?

- 33% – «консультация специалистов»;
- 21,6% – «методическая помощь»;
- 18,6% – «поддержка со стороны руководства»;
- 19,6% – «помощь тьютора»;
- 7,2% – «другое».

Данный вопрос уже был затронут в первом блоке анкеты: на вопрос «готовы ли вы заниматься профессиональной педагогической деятельностью с людьми третьего возраста?» 10% респондентов ответили «другое». При анализе качественных результатов анкеты выяснилось, что магистранты согласились бы на предложенную деятельность, при условии получения дополнительной ин-

формации. Так, 33% респондентов важно проконсультироваться со специалистами (андрагогами, психологами, более опытными сотрудниками), чтобы быть уверенными в том, как коммуницировать с людьми третьего возраста; примерно 21% респондентов важно получить методическую помощь, что указывает на то, что действующим педагогам не хватает компетенций в работе с определённой категорией посетителей; около 18% респондентов отметили, что им необходима поддержка руководства: доля респондентов являлись действующими сотрудниками музея и отмечали, что подобная деятельность возможна, но не рассматривалась со стороны администрации; 19,6% респондентов отметили, что им понадобилась бы помощь тьютора для сопровождения их индивидуальных запросов по данной тематике.

При анализе результатов опрошенных респондентов можно прийти к следующим выводам: во-первых, актуальность исследования подтверждена, во-вторых, выявилась возможность и целесообразность привлекать молодых специалистов для сопровождения людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве, в-третьих, подтвердилась возможность и целесообразность готовить специалистов для работы по сопровождению людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве.

Очевидно, что существует потребность в целенаправленной подготовке будущих педагогов к работе с людьми третьего возраста. Для этого можно вводить обязательные или факультативные дисциплины и практики, на которых бы углублённо изучались люди третьего возраста и методика работы с ними, а также музей как пространство для образования всех категорий населения.

В заключение отметим, что в настоящей работе были представлены результаты констатирующего этапа исследования, который был направлен на выявления формирования готовности будущих педагогов к сопровождению деятельности людей третьего возраста в музейно-образовательном пространстве. Данный этап исследования был направлен на выявление мнений среди практиков (педагогов, музейных сотрудников и специалистов сферы культуры) о необходимости и готовности к сопровождению людей третьего возраста.

Для этого был обоснован выбор направленности исследования: выявить актуальность проблемы нехватки компетенций у специалистов, которые потенциально могли бы работать с людьми третьего возраста. Были представлены методика и инструментарий констатирующего этапа. Кроме того, были проанализированы полученные данные и определены направления дальнейшей работы.

Библиографический список

1. Определено число пенсионеров в России [Электронный ресурс] // РИА Новости – URL: <https://ria.ru/20250807/pensiya-2033835117.html> [Дата обращения: 1.09.2025].
2. Распоряжение Правительства РФ №830-р от 07.04.2025 г.
3. Деркач А.А., Зазыкин В. Г. Педагогическая акмеология. – СПб.: Питер. –2012.
4. Домахина Н.М. Эстетико-психологическое восприятие музейного пространства / Н. М. Домахина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – № 2. – С. 229–231.
5. Лобанова Е.Е. (2023) Развитие готовности преподавателей к реализации инклюзивного образования в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, МГТУ им. Г.И. Носова, 210 с.
6. Мынбаева А.К. Музейное образовательное пространство. Проектирование для развития личности: монография / А. К. Мынбаева. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 157 с.
7. Набойсенко Д.В. Виды и основания стимулирующих выплат / Д.В. Набойсенко // Пробелы в российском законодательстве. – 2015. – № 2. – С. 162–165.
8. Рыбин Н.П. Музейно-образовательное пространство как ресурс социокультурной адаптации людей третьего возраста / Н. П. Рыбин, Е.К. Гитман // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 2. – С. 203–208.
9. Laslett P. What is Old Age? Variation over the Time and between Cultures // Health and Mortality among Elderly Population / Ed. by G. Caselli and A. Lopes. – New York: Oxford University Press, 1996. – P. 21–38.

Раздел 2. Инновации в педагогической практике образования

Д.С. Алтурмесова, А.И. Мезенцева

СИСТЕМА НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуется потенциал системы независимой оценки качества образования (НОКО) как ресурса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в контексте цифровой трансформации образования. Анализируются теоретические основы и практические механизмы интеграции объективных оценочных процедур в образовательный процесс педагогического вуза. Рассматриваются цифровые инструменты и платформы, обеспечивающие эффективность независимой оценки. Представлена структурно-функциональная модель использования НОКО для развития профессиональных компетенций студентов педагогических направлений подготовки. Выявлены и охарактеризованы ключевые вызовы цифровой трансформации образования, влияющие на систему оценки качества подготовки будущих педагогов. Определены перспективные направления развития системы независимой оценки в контексте непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: независимая оценка качества образования, профессиональные компетенции, будущие педагоги, цифровая трансформация образования, цифровые инструменты оценки, образовательная аналитика, индивидуальная образовательная траектория.

D.S. Alturmesova, A.I. Mezentseva

THE SYSTEM OF INDEPENDENT QUALITY ASSESSMENT AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Annotation. The article explores the potential of the system of independent assessment of the quality of education as a resource for the formation of professional competencies of future teachers in the context of the digital transformation of education. The article analyzes the theoretical foundations and practical mechanisms for integrating objective assessment procedures into the educational process of a peda-

gological university. Digital tools and platforms that ensure the effectiveness of independent assessment are considered. A structural and functional model of using NOC for the development of professional competencies of students in pedagogical fields of study is presented. The key challenges of the digital transformation of education that affect the quality assessment system for future teachers are identified and characterized. Promising directions for the development of the independent assessment system in the context of continuing professional education have been identified.

Key words: independent assessment of the quality of education, professional competencies, future teachers, digital transformation of education, digital assessment tools, educational analytics, individual educational trajectory.

Цифровая трансформация образования коренным образом изменяет традиционные подходы к подготовке педагогических кадров [8]. В условиях стремительного развития образовательных технологий и изменения требований к профессиональной деятельности педагога особую актуальность приобретает проблема объективной оценки качества формирования профессиональных компетенций будущих учителей [2]. Система независимой оценки качества образования (НОКО) становится значимым ресурсом не только для контроля образовательных результатов, но и для проектирования эффективного процесса профессионального становления будущих педагогов [5].

Современные исследования (А.А. Аврамова, М.С. Дорофеева, Е.Ю. Карпиевич) подчеркивают необходимость разработки новых подходов к оценке качества педагогического образования, соответствующих вызовам цифровой эпохи [1; 2]. Однако вопросы интеграции системы НОКО в процесс формирования профессиональных компетенций будущих педагогов остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность настоящего исследования.

Система независимой оценки качества образования представляет собой совокупность организационных структур, процедур, критериев и инструментов, обеспечивающих объективную оценку образовательных результатов и на основе этой оценки – управление качеством образования [1]. В контексте педагогического образования НОКО выполняет следующие ключевые функции:

- диагностическую (оценка уровня сформированности компетенций) [5];
- корректирующую (внесение изменений в образовательный процесс) [1];
- прогностическую (определение перспектив профессионального развития) [5];
- стимулирующую (мотивация к непрерывному профессиональному совершенствованию) [1].

Теоретической основой построения системы НОКО для педагогического образования выступают компетентностный, деятельностный и системный под-

ходы [7]. Компетентностный подход определяет содержание оценки через систему профессиональных компетенций, закрепленных в ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога [7]. Деятельностный подход ориентирует на оценку способности решать профессиональные задачи [6]. Системный подход обеспечивает целостность и взаимосвязь всех элементов оценочной системы [1].

Цифровая трансформация образования создает новые возможности и одновременно предъявляет новые требования к системе оценки качества подготовки будущих педагогов [2; 8]. К ключевым вызовам можно отнести:

Необходимость оценки цифровых компетенций педагога, включая способность использовать цифровые инструменты в образовательном процессе, создавать цифровой образовательный контент, организовывать цифровую образовательную среду [3]. Современный педагог должен владеть не только базовыми цифровыми навыками, но и уметь эффективно интегрировать технологии в учебный процесс, обеспечивая персонализацию обучения и развитие цифровой грамотности учащихся.

Возможности использования big data и образовательной аналитики для отслеживания индивидуального прогресса студентов и прогнозирования их профессионального развития [4]. Анализ больших данных позволяет выявлять закономерности в освоении компетенций, прогнозировать профессиональные затруднения и своевременно корректировать образовательные траектории.

Необходимость разработки новых форматов оценочных процедур, адекватных цифровой образовательной среде (например, оценка деятельности в онлайн-курсах, цифровых симуляторах, виртуальных практиках) [4]. Традиционные методы оценки часто оказываются недостаточно эффективными для оценки компетенций, проявляющихся в цифровой среде, что требует разработки новых диагностических инструментов.

Проблему обеспечения объективности и достоверности оценки в условиях дистанционного и смешанного форматов обучения [2]. Отсутствие прямого контакта с экзаменатором, технические сбои и возможности нарушения академической честности создают дополнительные challenges для обеспечения достоверности оценки.

Эти вызовы требуют пересмотра традиционных подходов к независимой оценке качества подготовки педагогических кадров и разработки новых моделей, адекватных цифровой реальности [8].

На основе анализа теоретических источников и практик ведущих педагогических вузов предлагается структурно-функциональная модель системы НО-КО, включающая следующие компоненты [1; 5]:

Целевой компонент: определение цели и задач оценки, принципов ее организации (объективность, системность, открытость, технологичность) [1]. Данный компонент задает стратегические ориентиры для всей системы оценки и обеспечивает ее соответствие современным вызовам цифровой трансформации образования.

Содержательный компонент: система оцениваемых профессиональных компетенций, включающая:

- предметно-содержательные компетенции [7];
- психолого-педагогические компетенции [7];
- цифровые компетенции [3];
- soft skills (коммуникативные, креативные, кооперативные способности) [6].

Технологический компонент: совокупность методов и инструментов оценки:

- профессиональный экзамен в формате демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills [5];
- оценка на основе портфолио (в том числе цифрового) [4];
- кейс-стади и ситуационные задачи [6];
- оценка деятельности в цифровой образовательной среде [4];
- симуляционное оценивание (в виртуальных классах и педагогических симуляторах) [4].

Организационный компонент: процедуры, регламенты и график оценочных мероприятий [1]. Этот компонент обеспечивает нормативно-правовое и организационное сопровождение оценочных процедур, включая разработку положений, регламентов и графиков проведения оценки.

Результативный компонент: система критериев и показателей оценки, шкалы оценивания, формы представления результатов [5]. Важным аспектом является разработка четких и объективных критериев оценки, позволяющих минимизировать субъективизм при оценивании.

Аналитический компонент: механизмы анализа результатов оценки и их использования для корректировки образовательного процесса и индивидуальных образовательных траекторий [1]. Данный компонент предполагает не только констатацию результатов, но и их глубокий анализ с целью выявления тенденций и закономерностей в подготовке педагогических кадров.

Цифровая трансформация образования расширяет арсенал инструментов независимой оценки [4; 8]. Наиболее перспективными представляются следующие цифровые инструменты:

цифровые платформы для формирования и оценки портфолио (например, Mahara, PebblePad), которые позволяют студентам систематизировать свои достижения, а оценщикам – проводить всесторонний анализ профессионального роста [4]. Эти платформы обеспечивают возможность длительного отслеживания прогресса и рефлексии профессионального развития;

цифровые симуляторы педагогической деятельности (такие как TeachLivE, Classroom Simulator), которые позволяют моделировать различные профессиональные ситуации и оценивать реакцию будущих педагогов в безопасной среде [4]. Симуляторы обеспечивают возможность отработки профессиональных навыков без риска для реального образовательного процесса;

адаптивные тестирующие системы с элементами искусственного интеллекта, способные не только оценивать знания, но и анализировать стратегии решения профессиональных задач [4]. Использование ИИ позволяет персонализировать процесс оценки и обеспечить более глубокий анализ уровня сформированности компетенций;

системы анализа образовательных данных (Learning Analytics), которые позволяют отслеживать прогресс студентов, выявлять трудности в формировании компетенций и прогнозировать профессиональные дефициты [4]. Анализ данных обучения позволяет перейти от констатирующей оценки к прогностической и превентивной;

онлайн-станции для проведения демонстрационных экзаменов с возможностью удаленного наблюдения и оценки экспертами [5]. Данный формат обеспечивает возможность независимой оценки независимо от географического расположения участников.

Использование этих инструментов позволяет не только повысить объективность оценки, но и обеспечить ее интеграцию в цифровую образовательную среду педагогического вуза [2; 4].

Внедрение системы НОКО в практику педагогического образования предполагает решение ряда практических задач [1; 5]:

Разработка фонда оценочных средств, адекватных цифровым форматам обучения и современным требованиям к профессиональной деятельности педагога [5]. Это требует не только создания новых контрольно-измерительных материалов, но и пересмотра подходов к их валидации и апробации.

Подготовка экспертного сообщества, способного осуществлять объективную оценку в условиях цифровой образовательной среды [1]. Эксперты должны владеть не только предметными знаниями, но и компетенциями в области цифровой педагогики и оценки в онлайн-среде.

Создание цифровой инфраструктуры, обеспечивающей проведение оценочных процедур (лаборатории, симуляционные центры, платформы) [4]. Это требует значительных инвестиций в материально-техническую базу и программное обеспечение.

Разработка нормативно-правового обеспечения независимой оценки, включая регламенты, положения, правила аккредитации экспертов [1]. Необходимо создать четкую нормативную базу, регулирующую все аспекты независимой оценки.

Организация обратной связи по результатам оценки и механизмов использования этих результатов для совершенствования образовательного процесса [5]. Важно обеспечить не просто констатацию результатов, а их содержательный анализ и использование для корректировки образовательных программ.

Опыт ведущих педагогических вузов (МПГУ, РГПУ им. А.И. Герцена, НГПУ) показывает, что эффективная система НОКО позволяет не только повысить качество подготовки будущих педагогов, но и усилить их мотивацию к профессиональному развитию [5].

Система независимой оценки качества образования представляет собой значительный ресурс формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования [1; 2]. В современных условиях она трансформируется из инструмента контроля в комплексный механизм развития профессиональных компетенций. Цифровая трансформация предоставляет уникальные возможности для создания адаптивной системы оценки, способной не только фиксировать достижения, но и прогнозировать профессиональное развитие будущих педагогов.

Интеграция объективных оценочных процедур в образовательный процесс педагогического вуза позволяет обеспечить не только контроль образовательных результатов, но и проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития студентов [5]. Такой подход предполагает переход от традиционной суммативной оценки к формирующему оцениванию, которое становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Использование цифровых инструментов позволяет осуществлять непрерывный мониторинг формирования компетенций, своевременно корректировать образовательные траектории и обеспечивать персонализацию подготовки. Это особенно важно в условиях цифровизации образования, когда будущие педагоги должны овладеть не только предметными знаниями, но и цифровыми компетенциями, способностью работать в гибридной образовательной среде.

Перспективы развития системы НОКО связаны с дальнейшей цифровизацией оценочных процедур, использованием технологий искусственного интеллекта для анализа образовательных данных, разработкой новых форматов оценки, адекватных вызовам цифровой эпохи [4; 8]. Внедрение технологий искусственного интеллекта открывает возможности для создания интеллектуальных систем анализа образовательных результатов, способных выявлять скрытые закономерности и прогнозировать профессиональные затруднения. Развитие цифровых симуляторов и виртуальных практикумов позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации и оценивать готовность будущих педагогов к решению практических задач. Особое значение приобретает разработка новых форматов оценки, таких как анализ цифрового следа, оценка деятельности в онлайн-средах, использование адаптивных тестирующих систем.

Важным направлением является также интеграция системы независимой оценки в модель непрерывного педагогического образования, что позволит обеспечить преемственность оценочных процедур на разных этапах профессионального становления педагога [5]. Это предполагает создание единой системы оценки, охватывающей все этапы профессионального развития – от довузовской подготовки до повышения квалификации работающих педагогов. Такой подход обеспечит накопление и анализ данных о профессиональном развитии на протяжении всей карьеры, что позволит выстраивать индивидуальные траектории непрерывного профессионального роста. Ключевым элементом становится создание цифрового портфолио, отражающего динамику профессионального развития и служащего основой для принятия кадровых решений.

Реализация комплексной системы независимой оценки качества подготовки будущих педагогов требует согласованных усилий всех участников образовательного процесса – от разработчиков образовательных программ до работодателей и самих студентов [1; 5]. Необходимо создание сетевой модели взаимодействия, объединяющей педагогические вузы, школы, органы управления образованием и профессиональные сообщества. Это предполагает разработку единых подходов к оценке качества, создание общих баз оценочных средств, подготовку экспертов, способных работать в цифровой среде. Особое значение имеет вовлечение работодателей в процесс оценки, что обеспечит практико-ориентированность оценочных процедур и их соответствие реальным профессиональным требованиям.

Только таким образом можно обеспечить подготовку педагогов, отвечающих вызовам современного цифрового общества и способных к эффективной профессиональной деятельности в быстро меняющихся условиях [2, 3]. Сове-

менный педагог должен обладать не только глубокими предметными знаниями, но и цифровыми компетенциями, способностью к непрерывному обучению и адаптации к меняющимся условиям. Формирование таких качеств требует коренного пересмотра подходов к оценке качества подготовки, внедрения новых цифровых инструментов и создания целостной системы независимой оценки, обеспечивающей объективность, прозрачность и практическую значимость оценочных процедур. Реализация такой системы станет ключевым фактором обеспечения качества педагогического образования в условиях цифровой трансформации.

Библиографический список

1. Аврамова А.А. Независимая оценка качества образования: теоретические основы и практика реализации / А.А. Аврамова, М.С. Дорофеева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 1. – С. 45–56.
2. Дорофеева М.С. Цифровая трансформация педагогического образования: новые вызовы и возможности / М.С. Дорофеева, Е.Ю. Карпиевич // Педагогика. – 2022. – № 5. – С. 23–34.
3. Карпиевич Е.Ю. Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды / Е.Ю. Карпиевич // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 3. – С. 45–51.
4. Коряковцев А.А. Цифровые инструменты оценки образовательных результатов в высшем образовании / А.А. Коряковцев, И.В. Синева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 12–24.
5. Нечаев В.Д. Независимая оценка качества подготовки педагогических кадров: опыт и перспективы / В.Д. Нечаев, Л.В. Шмелькова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 34–42.
6. Тархан Л.З. Модель формирования предметно-практических компетенций в условиях практического (производственного) обучения будущих педагогов профессионального обучения / Л.З. Тархан, Э.А. Ислямова // КАНТ. Педагогические науки. – 2020. – № 4 (33). – С. 337–343.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). – Утвержден приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. – № 125.
8. Цифровая трансформация образования: монография / под ред. А.Ю. Уварова, И.В. Дворецкой. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. – 328 с.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Образовательный процесс сопровождает человека на протяжении всей жизни. Он представляет собой процесс познания окружающей действительности. С самых ранних этапов развития человеческого общества этот процесс проходил в виде предметно-практического освоения действительности. Менялись только формы и методы познания. В этом контексте образовательный процесс является способом передачи знаний от одного поколения к другим, и не только с целью усвоения уже известной информации, но и с целью её развития, пополнения новыми знаниями. По смыслу, образовательный процесс и научный процесс – две стадии процесса познания. В различные времена и эпохи менялись способы передачи знаний. В современном мире в образовательный процесс всё больше внедряются цифровые технологии. В данной статье рассматриваются проблемы цифровизации образовательного процесса и влияние информационных технологий на личность обучающегося. Материал данной статьи основан на исследованиях и научных работах, в которых рассматривается образовательный и воспитательный процессы в их развитии от традиционных методов к современным инновационным методам передачи знаний и механизмов усвоения информации. Методологической основой при этом являются методы аналитического сравнения, обобщения, синтеза, дедукции, индукции и другие формально-логические методы, а также методы социологического анализа и общей педагогики. Рассмотрен процесс интеграции цифровых технологий в современную систему образования. Дана характеристика применения искусственного интеллекта в процессе модулирования знаний от источника информации к обучающемуся. Выявлены проблемные аспекты применения информационных технологий в образовательном процессе и обозначены перспективы цифровизации образования. Процесс передачи и усвоения знаний, основу которого составляет образовательная деятельность, напрямую зависит от способов и методов передачи информации. Опираясь при этом следует на традиционные технологии, которые носят характер межличностного общения. В то же время в образовательный процесс следует активно внедрять цифровые технологии, которые дополняют учителя, делают процесс обучения более ярким, интересным и информативным. За синтезом традиционных и инновационных технологий – будущее. Замена учителя искусственным интеллектом – тупиковый путь развития.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационные технологии, цифровизация, искусственный интеллект, традиционное обучение.

DIGITALIZATION OF THE EDUCATION PROCESS: PROBLEMS AND PROSPECTS

Annotation. The educational process accompanies a person throughout their entire life. It represents the process of understanding the surrounding reality. From the earliest stages of human development, this process took the form of a subject-based, practical exploration of reality. Only the forms and methods of knowledge changed. In this context, the educational process is a way of transmitting knowledge from one generation to another, and not only for the purpose of assimilating already known information, but also for the purpose of developing it and replenishing it with new knowledge. In essence, the educational process and the scientific process are two stages of the process of cognition. At different times and eras, the methods of transmitting knowledge changed. In the modern world, digital technologies are increasingly being introduced into the educational process. This article examines the problems of digitalization of the educational process and the impact of information technology on the personality of the student. The material in this article is based on research and scientific works, that examine the educational and upbringing processes in their development from traditional methods to modern innovative methods of knowledge transfer and mechanisms the assimilation of information. The methodological basis for this is the methods of analytical comparison, generalization, synthesis, deduction, induction and other formal logical methods, as well as methods of sociological analysis and general pedagogy. The process of integrating digital technologies into the modern education system is considered. The application of artificial intelligence in the process of knowledge modulation from the information source to the learner is characterized. Problematic aspects of the use of information technologies in the educational process are identified and prospects for the digitalization of education are outlined. The process of transferring and assimilating knowledge, the basis of which is educational activity, directly depends on the methods and techniques of transmitting information. In this case, one should rely on traditional technologies that are of an interpersonal nature. At the same time, digital technologies should be actively integrated into the educational process, complementing the teacher and making the learning process more vibrant, interesting, and informative. The future lies in the synthesis of traditional and innovative technologies. Replacing teachers with artificial intelligence is a dead-end path to development.

Key words: educational process, information technology, digitalization, artificial intelligence, traditional training.

Когда заходит речь об образовании, то возникает вполне обоснованный вопрос о том, что представляет собой этот вид деятельности. Изначально под

такой деятельностью понимался процесс предметно-практического освоения окружающего мира. По сути, эта деятельность идентична процессу познания, который происходит путем последовательно сменяющихся этапов, от ощущений и восприятий к представлению и формированию образа предмета. И если представление имеет конкретный характер, а именно, мы представляем себе тот предмет, который когда-либо воспринимали, то образ – это, запечатленная в нашей памяти, чистая форма предмета, с которой сопоставимы все такие же предметы – ныне существующие, существовавшие ранее, и, которые еще будут существовать. Образ нематериален, он откладывается в сознании как обобщенная характеристика предмета. Поэтому формирование образа предполагает наличие соответствующего ему символа. Иначе говоря, образ должен сопровождаться вербальным или визуальным обозначением. Образ предмета един для всех, а символов для его обозначения великое множество, так как он может быть выражен на любом языке мира. Человек оперирует тысячами, если не десятками и сотнями тысяч образов. Он способен собирать образы в единое целое, интегрировать совокупность образов, и оперировать ими, формируя другие более сложные составные образы. Сопоставляя образы, обозначая их символами, а точнее, терминами, он доводит их до уровня абстрактных понятий, как, мысленно представленных, совокупностей признаков и свойств предметов и явлений, иногда в виде формул и знаков. Но в основе всего продолжает оставаться образ предмета как некая типичная, повторяющаяся и постоянно воспроизводящаяся, его чистая форма.

В этом смысле можно говорить об образовании как о процессе формирования образа предмета, а, в конечном счете, и о формировании субъективного образа объективной реальности. Не случайно слова «образ» и «образование» имеют общий корень. Но под процессом образования понимается нечто большее, чем процесс оперирования образами. Под образованием понимается оформленное, структурно упорядоченное системное единство взаимосвязанных между собой элементов единого целого. А сам процесс образования – это и есть деятельность по освоению системной целостности объектов и явлений окружающей нас действительности, процесс, который совершается посредством мышления, получения знаний, запоминания и обработки информации.

Некоторые авторы среди недостатков традиционных методов обучения отмечают отсутствие гибкости обучения и ограниченность взаимодействия преподавателя со студентами [2]. С ними нельзя согласиться. Каждая лекция – это творческий процесс. Лекция по одной и той же теме отличается по характеру и стилю изложения материала в зависимости от реакции аудитории. Кроме

того, логика изложения материала сама подсказывает преподавателю что говорить, как говорить и в какой последовательности, какие расставлять акценты и приоритеты. Умение владеть аудиторией, держать ее внимание, чувствовать настроение слушателей и быстро перестраиваться, меняя стиль и форму изложения, – эти качества отличают опытного высококвалифицированного преподавателя, который умеет установить контакт со студентами – психологический контакт. Известно, что важно не то, о чём говорят, а то, как говорят. Одну и ту же лекцию можно провести как скучный рассказ, и как увлекательную захватывающую историю. Дидактически построенная лекция обречена на провал. Каждая лекция должна быть проблемной и начинаться с постановки проблем. Затем – анализ различных подходов к решению проблем и выводы. Но при этом следует оставить студентам возможность сформировать свою точку зрения. Кроме того, каждая лекция должна нести определённый эмоциональный заряд, который должен передаваться слушателям, увлекая их и делая равнодушными к поставленной проблеме. Чувство побуждает разум к действию. Чем сильнее энергия чувства, тем сильнее энергия разума. Никто не будет заниматься тем, что ему не интересно. Вовлеченность обучающего в процесс решения проблем с целью поиска ответов на поставленные вопросы – главная составляющая процесса образования. В этом смысле процесс образования – это процесс сотворчества учителя и ученика. Задача педагога не просто давать знания в готовом виде, а научить студента самому добывать знания, потому что процесс обучения непрерывен. Педагог сам учится, обучая других. Задача педагога – научить студента вырабатывать навыки аналитического мышления, т. е. мышления критического, последовательно логически выстроенного и аргументированного. Какая роль в процессе такого обучения отведена цифровым технологиям?

Процесс цифровизации охватывает практически все сферы общественных отношений, включая экономику, культуру, политику, государственное управление, образование, а также и область межличностных отношений. В Российской Федерации разработана программа развития информационного общества, в соответствии с которой применяется электронный документооборот, создана национальная электронная библиотечная система, электронная система госуслуг.

В сфере образования созданы цифровые образовательные платформы. Данные образовательные платформы, по сути, представляют собой универсальное средство онлайн-коммуникации с целью обмена информацией в рамках образовательного процесса. Они включают в себя онлайн-курсы лекций, видео-конференции, электронные системы проверки и оценивания знаний. Например, конструктор тестов Online Test Pad позволяет не только создавать тесты и раз-

мещать их в сети, но и даёт возможность дистанционного обучения, а также проводить контрольные работы.

Разнообразие видов цифровых технологий в образовании пока не позволяет четко классифицировать их. Среди них можно выделить, так называемые, вспомогательные технологии, к которым относятся различные мессенджеры, электронная почта, электронное учебное расписание, электронные экзаменационные ведомости, электронные журналы посещаемости и успеваемости, а также другие электронные средства коммуникации и доступа к информации. Цифровые технологии в образовании могут также иметь функциональный характер. Основу этих технологий составляют цифровые образовательные платформы, которые непосредственно используются в процессе обучения. Как правило, в образовательном процессе применяется комбинированные варианты функциональных и вспомогательных цифровых технологий.

Цифровые технологии включают в себя электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Не стоит отождествлять электронное и дистанционное обучение [1]. Дистанционное обучение осуществляется, как правило, с участием преподавателя на облачных платформах для проведения видеоконференций. При этом возможна обратная связь студента и преподавателя так у каждого из них есть веб-камера и микрофон. Можно вести виртуальную беседу, а также в режиме реального времени обмениваться информацией в чате. Отличительной чертой электронного обучения является возможность проводить его без участия преподавателя. Обучающийся берёт информацию из различных сайтов, в том числе с использованием интернет-ресурсов электронных библиотек. Можно также просматривать учебные видеоролики, записи учебных лекций и другие справочные материалы. В целом, эти две формы цифровых технологий взаимодополняют друг друга и часто используются совместно.

От цифровых технологий следует также отличать интерактивные формы обучения. Они являются частью цифровых технологий. Особенность интерактивных форм обучения в том, что они могут осуществляться только при непосредственном участии преподавателя и студента, и только в специально оборудованной мультимедийной учебной аудитории (Лебедева и др. 2025). К таким формам обучения относятся демонстрация презентаций в виде слайдов в программе PowerPoint, анимационные изображения и видеоматериалы, дискуссии, ролевые игры, квизы. Кроме того, интерактивные технологии являются разновидностью инновационных технологий, которые направлены на поиски новых методов и форм обучения. А инвестиционные технологии, в свою очередь, являются составной частью цифровых технологий.

В настоящее время все активнее используются в учебном процессе такие цифровые технологии как скринкасты. Это видеозапись изображения на экране монитора, показывающая последовательность действий пользователя при работе с конкретной компьютерной программой. Видеозапись картинки монитора сопровождается объяснениями и комментариями. Обучающие видят движения курсора и последовательность открытия диалоговых окон. Такую технологию иногда называют «видеозахват экрана». Это дает большому количеству обучающихся доступ к полезной информации о том, как работать в определенной программе. Кроме того, обучающийся может в любой момент остановить видеозапись, или вернуться к уже просмотренному фрагменту, чтобы лучше понять и запомнить материал.

Всё большее распространение в учебном процессе получает такая образовательная технология как «перевернутый класс». Это метод обучения, при котором студенты самостоятельно изучают новый материал, используя информацию, размещенную на интернет-ресурсах, электронных учебниках, видео и аудио обучающих программ. Аудиторное занятие проходит в виде обсуждения информации, которую обучающиеся получили самостоятельно. Такие занятия проходят в форме дискуссий, ролевых игр, обмена мнений, с обязательным контролем преподавателя, который выполняет функцию модератора. В настоящее время образовательная система становится всё более персонифицированной. Обучающая модель «перевернутого класса» может способствовать становлению процесса образования более творческим и индивидуальным [5, 124].

Однако большинство учителей с осторожностью относятся к такой образовательной технологии, так как информация, размещаемая на различных интернет-ресурсах, не всегда достоверна и качественна. Также негативно преподаватели относятся к информации, вырабатываемой генеративной нейросетью. Нейросеть может представить краткий пересказ любого художественного произведения, но вряд ли сможет передать характеристики персонажей, создать психологический портрет образов героев и передать их внутренний мир. Искусственный интеллект не в состоянии воссоздать атмосферу художественного произведения, которая возникает во время чтения книги. И, тем не менее, учащиеся активно пользуются услугами нейросети, где часто в некорректном, искаженном виде предоставляется информация. В результате чего обучающиеся делают неправильные выводы и совершают ошибки [4, 203]. Создается ситуация, что ученик больше доверяет интернет-информации, чем той, которую дает учитель. Ситуация осложняется еще и тем обстоятельством, что родители уче-

ников, как правило, занимают сторону обучающихся, предъявляя претензии учителям.

Среди обучающихся большой популярностью пользуются «чат-боты» на основе нейросети. Эта программы для ведения диалога с пользователем и ответов на вопросы, которые он может задать. Такие программы могут быть встроены в мессенджеры в качестве голосового помощника или виртуального собеседника. В образовательном сообществе нет единого мнения об эффективности и полезности таких программ, которые имитируют образовательный процесс. По сути, задать вопрос такому виртуальному собеседнику, всё равно, что обратиться к учителю. Здесь возникает две проблемы. Одна из них этического характера, другая информационного. С этической стороны было бы неправильно подвергать сомнению или полностью отрицать мнение учителя [4]. С информационной стороны возникают трудности в определении достоверности знаний. В настоящее время данные устройства получили названия «интернет вещи». В основном они применяются в быту, например в качестве технологии «умный дом», в которой можно управлять бытовыми приборами (включать и выключать) на расстоянии с помощью голосовых команд. И хотя эти цифровые технологии еще не внедрились в процесс образования, но они меняют восприятие окружающей среды, трансформируют психику обучающегося, ориентируя его на управление внешним миром с помощью голоса и жестов. Это лишает ученика возможности принимать решение самостоятельно, предпринимать усилия для того, чтобы получить знания, нести ответственность за принятые решения и совершенные действия. Подобный подход в образовании не только не эффективен, но и создает трудности в социализации личности, так как деформирует психику ученика.

Традиционный образовательный процесс построен на взаимодействии ученика и обучающего со всеми их достоинствами и недостатками. И одной из важной составляющей этого процесса является отношение преподавателя к той информации, которую он доводит до студента. Это отношение проявляется на уровне подсознания говорящего. Собеседник сразу чувствует, насколько искренен и заинтересован говорящий. Искусственный интеллект нейтрален к информации, не может менять темп и интонацию речи. Не может расставлять логические ударения и совершать модуляции голосом, а именно, повышать и занижать громкость речи. Иногда преподаватель, чувствуя настроение аудитории, для эмоциональной разрядки может говорить с долей иронии и даже пошутить. Это, в принципе, невозможно для искусственного интеллекта, тем более что только живой человек может определить, где и какая шутка уместна, исходя из

его представлений о морали, и развитости его личной культуры, а где не уместна. На этом основании мы можем судить, достоин человек уважения или нет. Такие понятия как репутация, авторитет, уважение, неприменимы к искусственному интеллекту, хотя, судя по комментариям пользователей соцсетей, его чаще ругают.

Есть еще один недостаток искусственного интеллекта. Он не умеет подстраиваться под аудиторию и настроения слушателей. Адаптация информации под уровень воспринимающих – важная составляющая образовательного процесса [7]. Это необходимо для лучшего понимания учебного материала обучающимися. Если лектор чувствует, что он потерял контакт с аудиторией, значит, необходимо перенести информацию на знакомую для аудитории форму, стиль изложения. Например, сложное понятие объяснить через более простую аналогию. Также можно сложную концепцию объяснить через метафору из повседневной жизни, хорошо знакомую слушателям. В каждой лекции есть элементы живой импровизации, когда мысль рождается «здесь и сейчас» на глазах у слушателей. Научиться мыслить можно только наблюдая, как это делает другой. Искусственный интеллект вряд ли может сыграть здесь позитивную роль.

Широкое применение искусственного интеллекта изменяет систему передачи и усвоения информации, влияя на специфику познавательного процесса, воздействуя на процессы запоминания и концентрации внимания. Это не всегда негативный процесс. Есть в нем и положительные черты. К числу позитивных цифровых технологий в образовании относится технология «дополненной реальности» (AR – Augmented Reality). С помощью этой технологии можно создавать трехмерные модели объектов. Она позволяет реконструировать с помощью 3D-визуализации исторические события, анимировать фото и видео материалы. Посредством такого рода цифровых технологий студенты могут виртуально посетить исторические достопримечательности в любом уголке мира, а преподавателю предоставляется возможность не только рассказать, но показать эти достопримечательности. Например, можно провести виртуальную экскурсию по Лувру или совершить виртуальную прогулку по древнему Риму. Можно, не выходя из дома, виртуально совершить восхождение на вершину высочайшей горы мира – Сагарматха. Это дает нам уникальную возможность познания окружающего мира. Технологии дополненной реальности позволяют нам «заглянуть» как в микромир, так и «увидеть» гибель и зарождение звездных систем.

Цифровые технологии активно внедряются в образовательный процесс. Сначала они выполняли функцию вспомогательных средств обучения. В на-

стоящее время они развились до сложных интеллектуальных систем, цифровых платформ, сервисов и баз данных. С одной стороны, это положительная тенденция. Но, с другой стороны, использование цифровых технологий в учебном процессе без традиционных образовательных методологий, ведет к инструментальному уклону, к прагматизму, потребительскому поведению, которое выражается в отношении к другому человеку не как к цели, а как средству для достижения собственных целей [6, 11].

Широко используются в педагогической и образовательной практике обучающие онлайн-курсы. Определить реальную значимость этих курсов в процессе получения знаний, достаточно сложно, так как критерием эффективности подобной формы образования является количество подключенных слушателей. Проверить, действительно ли подключенные участники онлайн-курсов вовлечены в процесс получения информации, можно только при персональном обращении к каждому слушателю. Но даже это не даст гарантию того, что слушатель, отреагировав на персональное обращение к себе, не будет потом заниматься своими делами, номинально оставаясь в сети.

Есть ещё одна сложность применения цифровых технологий в образовательном процессе. Динамика изменения и разработки новых компьютерных программ настолько высока, что пользователи не успевают их освоить. Даже в тех вузах, где есть достаточное оснащение оборудованием и программным обеспечением, многие преподаватели не в полной мере способны использовать возможности цифровых технологий [6, 14].

Возникает актуальная задача по обучению преподавателей навыкам работы с высокотехнологичным оборудованием, либо возникает необходимость содержания технического персонала по обслуживанию и эксплуатации этого оборудования. А это связано с финансовыми издержками.

Следует также отметить, что цифровые технологии только начинают создаваться. Большинство продуктов программного обеспечения имеет экспериментальный характер, поэтому несовершенны и требуют доработки. Но понять, в каком направлении следует дорабатывать ту или иную программу, можно, только проверив ее в процессе применения. Поэтому в каждой программе заложена функция обратной связи пользователя и фирмы разработчика, с помощью которой пользователи могут заявить о трудностях и сбоях, которые возникают при работе с этой программой. Но реакция фирмы разработчика не всегда оперативна. Поэтому пользователям приходится работать, как говорят, с «сырой версией» программного обеспечения, которая сложна в использовании и ненадежна.

Но эти сложности и некоторые негативные факторы не умаляют значимости применения цифровых технологий в образовательном процессе. Тем более, что большинство из этих технологий имеют характер пилотного проекта, с целью апробации продуктов программного обеспечения и выявления недостатков в процессе его применения. Но какими бы совершенными не были цифровые технологии, без участия человека они неэффективны. Особенно это касается образовательного процесса, где личность педагога имеет определяющее значение. Только синтез традиционных и цифровых технологий создаст реальную перспективу совершенствования и развития образовательного процесса.

Библиографический список

1. Балясникова Е.В. Результаты применения дистанционных, цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовательном процессе // Искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании: сборник статей Международной научно-практической конференции 28 ноября 2024 г. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2025. – С. 22–26.
2. Денисова А.Б., Денисова, К.Е. Инновационные подходы к высшему образованию в эпоху цифровизации: от традиционных методов к современным // Современное социально-гуманитарное знание и проблемы высшей школы. VII Арёфьевские чтения: материалы Международной научной конференции 19–21 ноября 2024 г. – М.: Изд-во МЭИ, 2025. – С. 132–137.
3. Лебедева Э.Р., Федорова В.А., Золотарева О.А. Организация обучения с использованием цифровых образовательных технологий // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: материалы VII Всероссийской межвузовской научно-практической конференции 7 декабря 2024 г. – М.: Изд-во РосНОУ, 2025. – С. 137–141.
4. Лелюх А.Б. Цифровизация образования: современные подходы и вызовы в педагогике // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции 25 января 2025 г. – Брянск: Изд-во БГИТУ, 2025. – С. 201–206.
5. Лысова А.А. Самостоятельная работа студентов в современной образовательной среде // Профессиональное образование: методология, технологии, практика: сборник научных статей 16–17 февраля 2025 г. – Челябинск: Изд-во ООО «Абрис» 2025. – С. 123–126.
6. Полоников И.В. Системный анализ эволюции концепции образовательных технологий. Инженерный вестник Дона [Электронный ресурс]. – № 5 (125). – С. 10 – 27, – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82666692> [Дата обращения 12.09.2025].
7. Степанова Д.И., Николаева Т.П. Влияние цифровизации на развитие: учебно-воспитательного процесса. Экономика и управление: проблемы, решения. – Т. 7. – № 1 (154). – 2025. – С. 144–151. – <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r-2025.01.07.018/>

А.А. Перкова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты преподавания иностранных языков в учреждениях среднего профессионального и высшего образования Российской Федерации. Особое внимание уделяется типичным трудностям, с которыми сталкивается система, включая проблемы мотивации обучающихся, дефицит ресурсов и вопросы подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование, иностранный язык, ESP, ФГОС, профессиональные компетенции, коммуникативный подход, CLIL, цифровые технологии, среднее профессиональное образование, высшее образование.

A.A. Perkova

THE SPECIFITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation. The article discusses the key aspects of teaching foreign languages in the institutions of secondary professional and higher education of the Russian Federation. Special attention is paid to difficulties that the system faces including motivation problems of students, the deficiency of sources and the issues of preparing of pedagogical staff.

Key words: professional education, foreign language, ESP, FGOS, professional competences, communicative approach, CLIL, digital technologies, secondary professional education, higher education.

В контексте необратимых процессов глобализации мировой экономики, активной интернационализации сфер науки и образования, а также расширяющегося международного технологического сотрудничества, владение иностранным языком и, прежде всего, английским претерпело значительную трансформацию. Если ранее оно считалось конкурентным преимуществом, то в настоящее время оно трансформировалось в неотъемлемый компонент профессиональной компетентности специалиста практически любого профиля и уровня квалификации. Следовательно, система профессионального образования РФ, охватывающая как уровень среднего профессионального образования (далее СПО), так и высшего образования (далее ВО), сталкивается с масштабной зада-

чей подготовки кадров, чьи навыки и знания в полной мере соответствуют актуальным требованиям динамичного рынка труда. Однако следует признать, что процесс обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в данной образовательной сфере обладает выраженной спецификой, которую мы опишем ниже:

Прежде всего, это нормативно-целевые основы и структурные особенности обучения ИЯ, подчеркивающие что обучение ИЯ российском профессиональном образовании строго регламентируется Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), разработанными для каждого направления подготовки и специальности как в СПО, так и в ВО [1, 2]. В данных документах закреплены общие (универсальные) компетенции, непосредственно связанные с владением ИЯ. В частности, для высшей школы (ФГОС ВО 3++), а именно:

- способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и ИЯ;
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и ИЯ для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.

Главная отличительная особенность обучения ИЯ в профессиональном образовании заключается в принципиальной интеграции языковой подготовки с будущей профессиональной деятельностью.

Иными словами, целью является не просто освоение языка как такового, а формирование комплексной профессионально-коммуникативной компетенции [3]. Эта компетенция призвана обеспечить выпускнику возможность:

- бегло и критически понимать специализированные профессионально-ориентированные тексты (такие как технические описания, инструкции по эксплуатации, международные стандарты, научные статьи, контракты, спецификации);
- уверенно участвовать в различных формах устного профессионального общения, включая переговоры с иностранными партнерами, презентации проектов и продуктов, выступления на конференциях, проведение консультаций;
- грамотно составлять широкий спектр профессиональной документации на ИЯ (деловые письма различного характера, отчеты, резюме (CV), технические задания, заявки);
- эффективно использовать ИЯ как инструмент для непрерывного профессионального развития, самообразования и оперативного доступа к актуальной мировой отраслевой информации и научным знаниям.

Помимо документации, регламентирующей правовые и обязательственные основы для преподавания ИЯ, специфической основополагающей методологи-

ческой концепцией является ESP (English for Specific Purposes / ИЯ для специальных целей) [10]. Ее повсеместное применение обусловлено прямой нацеленностью на практические нужды будущих специалистов. Ключевые принципы ESP выражены в следующем:

- ориентация на потребности обучающихся (Needs Analysis) как отправная точка: действительно, содержание, тематика и даже грамматический минимум курса определяются не абстрактной программой, а исключительно конкретными профессиональными задачами, с которыми столкнутся будущие техники, инженеры, экономисты, медики, юристы, специалисты сервиса и т. д.;

- аутентичность материалов как основа обучения: практика показывает, что эффективное обучение требует использования реальных, а не адаптированных или искусственно созданных материалов из профессиональной сферы. Следовательно, в учебный процесс активно внедряются оригинальные документы, статьи из отраслевых журналов, видеоролики (инструкции, презентации, записи конференций), аудиозаписи (переговоры, подкасты), веб-сайты компаний;

- акцент на профессиональной лексике и терминосистеме: Естественным, что глубокое усвоение отраслевого словаря, включая многозначность терминов, устойчивые словосочетания (collocations) и особенности их употребления в конкретном контексте, становится первостепенной задачей;

- развитие специфических речевых умений: Исторически сложилось так, что в ESP традиционно преобладало формирование умений чтения профессиональной литературы и письма (составление отчетов, деловой переписки) над разговорной практикой общего характера;

- контекстуализация языкового материала, где изучение грамматических структур и лексики не изолированно, а исключительно в рамках смоделированных профессиональных ситуаций, кейсов и практических задач, максимально приближенных к реальности.

Процесс обучения ИЯ в профессиональном образовании РФ сталкивается с рядом серьезных, зачастую системных, трудностей, Е.И. Пассов выделяет следующие:

- проблема мотивации студентов: Пожалуй, наиболее острой и повсеместной является проблема недостаточной внутренней мотивации у значительной части студентов неязыковых специальностей. Многие из них не осознают практической ценности ИЯ для своей будущей карьеры, особенно если они обучаются в регионах с ограниченным присутствием международных компаний или на специальностях, не предполагающих, на их взгляд, прямого контакта с зарубежными партнерами;

- вызов разноуровневой подготовки абитуриентов: Значительной проблемой для преподавателей становится огромный разрыв в исходных знаниях и умениях по ИЯ у студентов, зачисленных в одну академическую группу. Это явление обусловлено различиями в качестве школьной подготовки, доступом к дополнительному образованию, индивидуальными способностями и предыдущим опытом. Как следствие, преподаватель вынужден либо ориентироваться на средний уровень, оставляя позади слабых и не давая развиваться сильным, либо тратить колоссальные усилия на индивидуализацию, что затруднительно при больших группах и ограниченном времени;

- хронический дефицит учебного времени: Объективным ограничивающим фактором является недостаточное количество часов, выделяемых на изучение ИЯ в учебных планах многих специальностей, особенно в системе СПО и на технических направлениях бакалавриата ВО [4];

- дефицит квалифицированных педагогических кадров: Ключевой проблемой, сдерживающей качество обучения, является нехватка преподавателей ИЯ, обладающих необходимой квалификацией. Помимо безупречного владения ИЯ и современными методиками преподавания, от них требуются глубокие знания в конкретной профессиональной сфере (технической, экономической, медицинской и т. д.);

- недостаток современных и релевантных учебно-методических комплексов (УМК): преподаватели часто сталкиваются с нехваткой качественных, актуальных, действительно аутентичных учебных материалов, разработанных с учетом специфики российских реалий, конкретных требований ФГОС и особенностей различных отраслей.

Существующие отечественные учебники по профессиональному языку нередко устаревают морально и содержательно, а импортные дороги и не всегда адаптированы к нуждам российской аудитории и образовательного контекста. Это вынуждает преподавателей тратить огромное количество времени на самостоятельный поиск, отбор и адаптацию материалов.

- недостаточная интеграция с профильными дисциплинами, то есть зачастую языковая подготовка существует как бы сама по себе, изолированно от изучаемых профессиональных модулей или дисциплин. Отсутствие скоординированности в тематическом планировании между кафедрой иностранных языков и выпускающими кафедрами приводит к тому, что язык изучается в отрыве от актуального профессионального контекста и терминологии, осваиваемой параллельно на спецпредметах;

- региональная дифференциация и ресурсное обеспечение: следует отметить существенные различия в условиях обучения ИЯ между крупными столичными и региональными вузами/колледжами, а также между разными образовательными организациями. Доступ к современным цифровым ресурсам, аутентичным материалам, возможности приглашения носителей языка, стажировок для преподавателей – все это сильно варьируется, создавая неравные условия для студентов;

- система оценки, ведь нередко оценка сформированности профессионально-коммуникативной компетенции остается традиционной (тесты, переводы), а не аутентичной, основанной на выполнении реальных профессиональных задач на языке [7].

Несмотря на вышеназванные трудности, система обучения ИЯ в профессиональном образовании РФ демонстрирует динамику развития и адаптацию к современным требованиям. Ключевыми тенденциями и перспективными направлениями являются:

- интенсификация цифровизации образовательного процесса: Активное внедрение цифровых инструментов становится все более массовым. К ним относятся: платформы LMS (Moodle, Canvas и др.) для организации обучения, хранения материалов и взаимодействия; массовые открытые онлайн-курсы (МООС) по профессиональному языку и специальным дисциплинам на ИЯ; использование языковых корпусов (Corpora) для анализа профессиональной лексики; специализированные электронные словари и переводчики; симуляторы профессионального общения и виртуальные среды; мобильные приложения для изучения терминологии; инструменты для создания интерактивных заданий (H5P) и проведения вебинаров [10]. Цифровизация позволяет повысить гибкость, доступность обучения, индивидуализировать траектории и предоставить доступ к огромному массиву аутентичных ресурсов;

- расширение применения интегрированного подхода CLIL: Как уже отмечалось, CLIL набирает обороты как наиболее эффективный путь глубокой интеграции языка и специальности. Развитие программ, где 20–50% содержания профильной дисциплины преподается на ИЯ, требует тесного сотрудничества языковых преподавателей и предметников, разработки совместных методических материалов и критериев оценки. Перспективным является внедрение элементов CLIL не только в ВО, но и в продвинутые программы СПО;

- фокус на проектную и деятельностную методики: все чаще выполнение студентами проектов на ИЯ, напрямую связанных с их специальностью, становится ключевым элементом обучения. Это могут быть исследовательские про-

екты, разработка бизнес-планов, создание технических презентаций, участие в международных онлайн-проектах или конкурсах. Такой подход обеспечивает высокую мотивацию, развитие исследовательских и практических навыков, а также непосредственное применение языка в профессиональном контексте;

- внедрение аутентичных форм оценивания: происходит закономерный отход от традиционных тестов в сторону оценки через выполнение профессионально значимых задач. Например: написание реального технического отчета по заданию, проведение презентации проекта перед экспертной комиссией, участие в смоделированных переговорах, составление портфолио выполненных заданий на ИЯ. Это позволяет оценить именно практическую способность использовать язык для решения профессиональных проблем;

- усиление междисциплинарности и сетевого взаимодействия: необходимость преодоления изоляции языковой подготовки ведет к развитию сотрудничества между кафедрами. Преподаватели ИЯ и профильных дисциплин совместно разрабатывают программы, модули, кейсы, оценочные средства. Кроме того, налаживаются связи с потенциальными работодателями для уточнения требований к языковым навыкам выпускников и организации практик;

- индивидуализация и дифференциация обучения: Для преодоления проблемы разноуровневости активно используются адаптивные образовательные технологии (платформы с индивидуальными траекториями), дифференцированные задания, возможность выбора тем и проектов, организация дополнительных поддерживающих или продвинутых курсов (факультативов);

- акцент на практико-ориентированность и связь с реальным сектором: укрепляются связи с предприятиями и организациями, привлекаются практики из индустрии для проведения мастер-классов на ИЯ, организуются стажировки, где требуется применение языка, внедряются дуальные формы обучения с языковым компонентом.

Таким образом, обучение ИЯ в системе профессионального образования РФ находится в состоянии активного поиска и трансформации, стремясь соответствовать вызовам глобализированного мира. Безусловно, существующие трудности – мотивационного, ресурсного, кадрового, организационного характера – остаются значительными и требуют системного решения. Тем не менее, наблюдаемая динамика внушает определенный оптимизм. Ярко выраженной тенденцией является усиление практико-ориентированности и стремление к глубокой интеграции ИЯ в профессиональный контекст будущей деятельности выпускника. Доминирование методологии ESP, подкрепленное ростом роли цифровых образовательных технологий и активным освоением интегративных

подходов, создает прочную методологическую базу для формирования у выпускников СПО и ВО востребованной на международном рынке труда комплексной профессионально-коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Академия, 2018. – 336 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 34-42.
3. Колесникова И.Л. Английский для специальных целей (ESP): эволюция подходов и современные практики / И. Л. Колесникова // Вестник Московского университета. – Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 3. – С. 45–56.
4. Министерство науки и высшего образования РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++). – URL: <https://fgos.ru/>(<https://fgos.ru/> [Дата обращения: 19.07.2025]).
5. Министерство просвещения РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО). – URL: <https://fgos.ru/>(<https://fgos.ru/> [Дата обращения: 19.07.2025]).
6. Пассов Е.И., Кибирева Л.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку: методическое пособие / Е. И. Пассов, Л.В. Кибирева. – М.: Флинта: Наука, 2019. – 184 с.
6. Полат Е.С. (Ред.). Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2010.
7. Сысоев П.В. Цифровизация обучения иностранным языкам: новые возможности и вызовы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 5. – С. 2–10.
9. Сороковых Г.В. Мотивация в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей: диагностика и пути формирования / Г.В. Сороковых. – М.: Прометей, 2021. – 180 с.
10. Тарнаева Л.П. Подготовка преподавателя иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и решения / Л.П. Тарнаева // Высшее образование в России. – 2021. – № 12. – С. 102–110.
10. Щукин А.Н. Обучение профессионально-ориентированному иностранному языку: теория и практика: учебное пособие / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2019. – 240 с.
11. Marsh D., & Frigols Martín, M.J. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Vocational Education: A European Perspective / D. Marsh, M. J. Frigols Martín // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2021. – Vol. 24(5). – Pp. 675–691.

Раздел 3. Психолого-педагогические проблемы в образовании

Ю.В. Антипина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема овладения студенческой молодежью конструктивными стратегиями преодолевающего поведения. Раскрывается социально-психологическая специфика студенческого возраста, характеризующегося высокой интенсивностью учебной нагрузки, процессом профессионального и личностного самоопределения, что обуславливает столкновение с трудными жизненными ситуациями. На основе проведенного эмпирического исследования анализируются типичные для студентов стратегии преодолевающего поведения. Представлены и теоретически обоснованы социально-педагогические условия и эффективная программа, направленная на формирование конструктивных копинг-стратегий, способствующих успешной адаптации и личностному развитию студентов.

Ключевые слова: преодолевающее поведение, копинг-стратегии, студенческая молодежь, социально-педагогические условия, личностное развитие, стресс, адаптация, экспериментальная.

Yu.V. Antipina

FEATURES OF DEVELOPING CONSTRUCTIVE COPING STRATEGIES IN STUDENTS

Annotation. The article addresses the current problem of students mastering constructive coping behavior strategies. It reveals the socio-psychological specifics of student age, which is characterized by a high intensity of academic workload, the process of professional and personal self-determination, leading to encounters with difficult life situations. Based on an empirical study, the typical coping strategies used by students are analyzed. The article presents and provides a theoretical rationale for the socio-pedagogical conditions and an effective program aimed at developing constructive coping strategies that promote successful adaptation and personal development of students.

Keywords: coping behavior, coping strategies, students, socio-pedagogical conditions, personal development, stress, adaptation, experimental program.

Современная социальная реальность, отличающаяся динамизмом и высокой степенью неопределенности, предъявляет особые требования к личности. Студенческий период, являясь критической фазой развития взрослого человека, насыщен множеством вызовов: академическая нагрузка, адаптация к новым условиям, построение профессиональной траектории, пересмотр системы ценностей. Эти факторы часто провоцируют внутренние переживания и стресс, субъективно воспринимаемые как трудные жизненные ситуации. Успешность преодоления данных сложностей во многом определяется арсеналом стратегий преодолевающего поведения, которым владеет студент.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью подготовки конкурентоспособных, психологически устойчивых специалистов, способных конструктивно реагировать на профессиональные и личные трудности. В связи с этим, целенаправленное формирование конструктивных копинг-стратегий в период обучения становится важной задачей образовательных учреждений [2].

По мнению Д.М. Моховой, ключевым механизмом совладания со стрессом выступает осознанная активность личности, которая, используя адекватные своим особенностям поведенческие паттерны, трансформирует трудную ситуацию, тем самым минимизируя ее деструктивное влияние [3].

Т.Л. Крюкова определяет совладающее поведение как осознанную и целенаправленную активность субъекта, направленную на регуляцию своих эмоций, мыслей и действий в стрессовых условиях. Ключевым в данном подходе является положение о том, что эффективность совладания зависит от адекватности выбранных стратегий как индивидуально-личностным особенностям человека, так и специфике самой проблемной ситуации [2].

Современная научная рефлексия над концептом «стратегия» преодолевает узкие рамки его трактовки как простого алгоритма действий. В академическом пространстве стратегия все чаще предстает как сложноорганизованный динамический процесс, конструируемый на пересечении уникальных личностных свойств и внешней социо-экологической среды. При этом, важно подчеркнуть диссонантный характер этого процесса, обусловленный потенциальными противоречиями между императивами среды и имманентными потребностями, ресурсами и интересами индивида [4].

Стратегии преодолевающего поведения традиционно делятся на конструктивные (проблемно-ориентированные, поиск социальной поддержки) и неконструктивные (избегание, эмоциональная разрядка). Конструктивные стратегии направлены на активное преобразование ситуации или своего отношения к ней, что способствует личностному росту и накоплению ресурсов.

Студенческая молодежь, согласно исследованиям (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, В.Т. Лисовский), представляет собой особую социально-психологическую группу. Её характеризуют:

- высокий образовательный уровень и познавательная мотивация;
- активное усвоение социальных ролей и формирование идентичности;
- противоречивость, проявляющаяся в сочетании самостоятельности и материальной зависимости, максимализма и неуверенности, стремления к успеху и страха неудачи;
- столкновение с рядом специфических трудностей: социально-психологическая и профессиональная адаптация, высокая учебная нагрузка, переосмысление профессионального выбора.

Эти особенности делают студенческий возраст периодом, когда формирование эффективных механизмов преодоления трудностей является наиболее востребованным и своевременным.

Экспериментальная часть исследования, проведенного на базе ГБПОУ ИО «Иркутский техникум архитектуры и строительства», выборка: 38 человек, направлена на диагностику исходного уровня овладения студентами конструктивными стратегиями.

Были использованы следующие методики:

1. «Локус контроля» Дж. Роттера (субъективный контроль).
2. «Мотивация достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова.
3. «Исследование волевой саморегуляции» А.В. Зверькова и Е.В. Эйд-мана.
4. «Изучение стратегий преодоления жизненных проблем» Д. Амирхана в модификации А.Г. Грецова.
5. «Диагностика оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера.

Результаты констатирующего этапа показали, что большинство студентов (77% в экспериментальной группе) демонстрируют средний уровень овладения конструктивными стратегиями. Были выявлены типичные трудности:

- неопределенность локуса контроля: зависимость от внешних обстоятельств и сложности ситуации.
- отсутствие доминирования мотивации достижения успеха: напряженность, умеренные ожидания.
- сложности с волевой саморегуляцией: тревожность, излишний контроль.
- затруднения в самостоятельном разрешении проблем: склонность к поиску поддержки или избеганию.
- зависимость от мнения окружающих в коммуникации.

Данные результаты подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию конструктивных копинг-стратегий.

Программа формирования конструктивных стратегий преодолевающего поведения.

На основе полученных данных была разработана и реализована программа, направленная на овладение студентами конструктивными стратегиями. Программа базировалась на создании ряда социально-педагогических условий:

1. Определение критериев и показателей сформированности конструктивных стратегий;
2. Изучение и учет индивидуальных особенностей преодолевающего поведения студентов;
3. Организация поэтапного включения студентов в различные интерактивные формы работы.

Программа состояла из четырех тематических блоков, реализуемых через 10 занятий:

1. Когнитивный блок (интерактивная лекция «Что и кому я должен?», тренинг «Как решать проблемные ситуации?», групповая беседа): направлен на развитие навыков анализа проблем и самостоятельного принятия решений.
2. Эмоционально-волевой блок (тренинг «Познай себя», занятие «Образ моего «Я»): нацелен на формирование интранального локуса контроля, эмоциональной стабильности и положительной самооценки.
3. Коммуникативный блок (тренинг «Мы вместе», ролевая игра «Бункер», викторина): способствовал развитию навыков командного взаимодействия, ассертивности и поиска социальной поддержки.
4. Рефлексивный блок (занятия «Моя сильная сторона», «Путь к себе»): ориентирован на развитие самоанализа, осознания своих ресурсов и зон роста.

Результаты контрольного этапа и выводы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов показал положительную динамику в экспериментальной группе:

- количество студентов с высоким уровнем овладения конструктивными стратегиями выросло на 5%.
- количество студентов с низким уровнем снизилось на 9%.
- наблюдалось увеличение показателей по всем критериям: интернальный локус контроля, мотивация достижения успеха, волевая саморегуляция, способность к самостоятельному решению проблем и коммуникативный контроль.

В контрольной группе значимых изменений выявлено не было.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: овладение студентами конструктивными стратегиями преодолевающего поведения становится успешным при реализации в педагогическом процессе ряда социально-педагогических условий, включающих диагностику, поэтапное включение в интерактивные формы деятельности (тренинги, ролевые игры, групповые дискуссии) и рефлекссию.

Формирование конструктивных стратегий преодолевающего поведения является ключевым фактором успешной адаптации, психологического благополучия и личностного роста студенческой молодежи. Представленная в исследовании программа, основанная на комплексном и поэтапном подходе, доказала свою эффективность. Внедрение подобных программ в образовательный процесс колледжей и вузов может стать действенным инструментом профилактики дезадаптации, стресса и деструктивного поведения, способствуя подготовке не только квалифицированных, но и психологически зрелых и устойчивых специалистов.

Библиографический список

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994. – № 1. – С. 3–18.
2. Кибальник А.В., Федосова И.В., Акмамбетова А.Е. Особенности стратегий преодолевающего поведения студентов с разным локусом контроля // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 4. – С. 400–416.
3. Мохова Д.М. Особенности эмоционального интеллекта и способов преодолевающего поведения у специалистов опасных профессий: сборник научных статей. – М.: РУСАЙНС, 2017. – Ч. II. – 228 с.
4. Федосова И.В. Кибальник А.В. Волонтерская деятельность студенческой молодёжи как средство овладения конструктивными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций. – Иркутск: ВСГАО, 2011. – 160 с.

Н.М. Балужева

КАРТИНКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье дается характеристика базовых приёмов работы по формированию навыков речевой деятельности дошкольников и младших

школьников. На примере работы с картинкой описан опыт развития речевого творчества детей.

Ключевые слова: речевое развитие, естественная речевая ситуация, речевой поток, речевое раскрепощение, рассматривание картинки, погружение в картинку, речевой проект.

N.M. Balueva

PICTURE AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article describes basic techniques for developing speech skills in preschoolers and primary school students. Using a picture as an example, it describes how children's speech development can be developed.

Key words: speech development, natural speech situation, speech flow, speech liberation, looking at a picture, immersion in a picture, speech project.

Словесное выражение мысли – одна из функций речи. «Внешняя речь, – писал Л.С. Выготский, – есть процесс превращения мысли в слова, её материализация» [2, 316]. Именно речь является одним из важнейших показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта. Об этом говорят в своих работах многие филологи и психологи.

Ещё в 80-х годах прошлого века в педагогической литературе отмечалось, что по данным, полученным в процессе изучения широкой практики, наиболее слабым звеном в общей системе обучения родному языку и самым уязвимым местом уроков чтения, грамматики и орфографии является работа по развитию связной речи учащихся [9, 3].

В 90-х Т.А. Ладыженская утверждала, что время свободы слова как одного из неотъемлемых прав человека требует умения пользоваться ценнейшим даром – даром слова, умело передавать словами чувства, мысли, знания, убеждать, доказывать, утешать... «Мы пока только мечтаем, – писала Т.А. Ладыженская, – о выпускнике школы, который умел бы общаться, умел слушать и говорить так, чтобы его слушали; умел оценивать чужую и, конечно, свою речь, умел словесно импровизировать и стремился бы постоянно совершенствовать свою речь...» [5, 3]. Одной из главных причин невозможности превратить мечту в реальность автор называет отсутствие разработанной на научной основе методики развития речи именно младших школьников – как раз детей того возрастного периода, когда они ещё обладают особыми способностями к «впитыва-

ванию» речи и у них уже сформировалась готовность к овладению различными разновидностями связной речи [6, 5].

Речевое развитие в современной школе остаётся приоритетной задачей. Она сформулирована во ФГОС: свободное общение с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими. Только факторов, тормозящих развитие речи детей, стало больше. Это и ухудшение здоровья детей, снижение общей культуры в обществе, уменьшение объёма общения взрослых и детей из-за занятости родителей, недостаточное внимание педагогов к этому вопросу и многое другое.

В современной педагогической практике можно найти разнообразные приёмы развития речи детей. Объединяет их одно: начинать работу по развитию речи следует в дошкольном возрасте.

Всё, что окружает ребёнка с ранних лет, стимулирует его речевую деятельность и является мощнейшим потенциалом развития речи. Изменение свойств речи незамедлительно отражается на всех аспектах развития ребёнка. Речевое раскрепощение является предпосылкой к свободному, сильному мышлению и личностному росту.

Источник речевого развития ребёнка – взаимодействие со взрослыми. Именно поэтому начинать развивать речь ребёнка желательно с переосмысления взрослым собственных речевых навыков и отношения к речи вообще.

Часто дети, непринуждённо беседующие со своими сверстниками или взрослыми в свободном общении, приходя на занятие, теряют не только лёгкость речи, но и вообще желание что-либо говорить. Речевая ситуация, создаваемая взрослым специально для развития речи детей, часто является искусственной и не затрагивает их ни эмоционально, ни интеллектуально. Как следствие – отсутствует мотивация вести диалог. Взрослый же в данном случае является не равноправным собеседником, с которым интересно обмениваться мыслями, а выступает контролёром, который точно знает правильные ответы на задаваемые им же самим вопросы, дети же пытаются их угадать. О какой свободе, яркости и красочности речи здесь можно говорить? Ответы детей будут краткими или шаблонными, речь в данной ситуации не сможет стать потоком.

Как же создать естественную речевую ситуацию? Предложить детям то, что их удивит или рассмешит, т.е. то, что не оставит их равнодушными. И тогда они сами станут инициаторами речевого взаимодействия, а взрослый будет равноправным участником диалога, удивляясь, сомневаясь или радуясь открытиям вместе с детьми. И тогда речь будет идти потоком.

Может быть, на первых порах фразы детей будут ещё не таким правильным и разнообразными. Это могут быть и словосочетания. «Словосочетание, – писала Г.А. Фомичёва, – это мысль в процессе становления: обучить детей словосочетаниям – значит работать над элементами мысли» [11, 18]. Самое главное то, что у ребёнка появляется желание вступать в речевое взаимодействие в образовательном процессе. Основной акцент должен быть на раскрытии речевого ресурса ребёнка и речевое творчество, а также на поддержке и развитии способности к коммуницированию [10, 7]. Речевое раскрепощение – первый и главный шаг на пути развития речи.

Помочь создать естественную речевую ситуацию на занятии может картинка. Картинки с множеством деталей, необычными героями или событиями, фантастические, удивительные или смешные обладают огромным потенциалом для высвобождения речевого ресурса ребёнка и способны создать огромную мотивацию к речевому высказыванию. Но картинка должна быть интересна ребёнку. Иначе она не сможет спровоцировать поток высказываний. Если дети говорят о ней без умолку, даже одновременно, – не страшно. Им хочется высказаться, и это главное в данный момент. Со временем они научатся слушать и ценить высказывания друг друга. А на самых первых этапах важна свобода речи и желание высказывать свои мысли.

О.Л. Соболева разработала авторскую технику погружения в картинку: технику «дверцы».

Ребёнок воспринимает рисунок не так, как взрослый: одновременно в целом (как единый образ) и дискретно – как совокупность множества отдельных деталей. Погружение в картинку способствует адекватному, полноценному восприятию изображённого [10, 37].

Чтобы придумать самую короткую историю по картинке, ребёнку желательно оказаться «внутри». Автор техники, О.Л. Соболева, предлагает отдать детям образ дверцы, через которую он может проникнуть внутрь рисунка, почувствовать атмосферу, услышать звуки, ощутить запахи, «рассмотреть» детали, которые не были видны «снаружи». «Внутри» картинки, через воображение, включаются сенсорные каналы: слуховой, обонятельный, тактильный. Возникает эмоциональный посыл к высказываниям, часто – к речевому творчеству.

Дети любят так «играть» с картинкой, подмечать детали и сочинять о них целые истории, раздвигать рамки рисунка и заглядывать за горизонт, представлять себя одним из героев.

Примером ярких и необычных картинок являются иллюстрации к сказкам. Сказка – уникальный феномен человеческой культуры; пожалуй, самый древ-

ний жанр искусства. Восходя к истокам человеческой цивилизации, сказка донесла до нашего времени архетипические образы и сюжеты, представления о мире наших предков, ценностные основания жизни народа. В сказках можно найти всю гамму межличностных отношений, весь набор моделей поведения, все способы преодоления разнообразных трудностей, возникающих перед человеком [1, 3].

Язык сказок ярок и разнообразен. Именно в сказке ребёнок пропедевтически знакомится с эпитетом и метафорой, которые создают в его сознании красочные образы и удерживают внимание. Мелодика родного языка, интересный сюжет, присказки и стихотворные элементы развивают фантазию и творческие способности. Сказка раскрывает для ребёнка естественный и близкий ему мир чудес и волшебства.

Иллюстрация (рисунок, картинка) – в известном смысле аналог текста. Правильное (логичное и эмоционально адекватное) рассмотрение, «прочитывание» картинки готовит ребёнка к адекватному «прочитыванию» содержания текста, к наблюдению и анализу по отношению к смыслам и словам [10, 37].

Работа с картинкой должна всегда предшествовать работе с текстом, настраивая ребёнка эмоционально и интеллектуально к восприятию сказки. Разглядывая детали, дети прогнозируют содержание, высказывают догадки о характере героев. В этой естественной речевой ситуации развивается фантазия ребёнка, происходит непроизвольное раскрепощение и развитие речи.

Так, погружаясь в текст сказки через иллюстрацию, ребёнок может ощутить себя её главным героем. В этом случае мы имеем дело уже не просто с развитием речи, а с полноценным речевым творчеством. Ненавязчивые уточняющие вопросы взрослого помогут построить правильные синтаксические конструкции, обогатить речь ребёнка сравнениями, эпитетами, метафорами.

Иногда у ребёнка возникает желание перенести свои фантазии на бумагу. Сначала он рисует картинку, сопровождая этот процесс комментированием. При помощи взрослого или самостоятельно делает подписи. Таким образом, появляются на свет первые речевые проекты.

Примером сказочной повести, которая пробуждает у ребёнка желание стать её соавтором, является книга «Приключение Незнайка и его друзей» Н.Носова. Разглядывая яркие иллюстрации или просматривая мультфильм, ребёнок живо откликается на предложение поселить в Цветочном городе, на улице Колокольчиков своего коротышку, рассказать о его характере и привычках, нарисовать портрет, «построить» для него дом. А дальше новый герой уже знакомится с другими коротышками и приключения продолжаются.

Так постепенно, начиная с разглядывания картинки, развивается не только речь ребёнка, но и многие грани его личности, формируется творческое, нестандартное мышление. Но это возможно только при чутком, ненавязчивом руководстве со стороны взрослого.

Ведущая роль в непринуждённом разговоре по картинке сначала будет у взрослого. Он эмоционально разглядывает изображение вместе с ребёнком и искренне удивляется увиденному. Здесь уместны будут вопросы: Куда мы попали? Что здесь происходит? А вы тоже заметили, что...? Почему...? Как...? Все фразы взрослого должны стимулировать аналитическое мышление ребёнка или фантазию, а не предполагать очевидный ответ.

Со временем роль взрослого становится менее значимой, а дети превращаются из ведомых в равноправных участников диалога, а следом – и в лидеров. Момент, когда речевые высказывания детей провоцирует уже само появление картинки, а взрослый лишь изредка направляет фокус детского внимания на нужный ему аспект, свидетельствует об успешном запуске речи. Только теперь можно переходить к её изучению.

Библиографический список

1. Вачков И.В., Соловьёва Е.С. Волшебство происходит вовремя, или Как использовать сказку в детском саду и дома. – Казань: Центр развивающегося образования Владимира Кудрявцева и Ольги Соболевой, 2015.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1982.
3. Дронова Т.Н. Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. – М., 2006.
4. Кравцова Е.Е. Разбудите в ребёнке волшебника. – М., 1996.
5. Ладыженская Т.А. Речевые уроки. Книга для учителя начальных классов. – М., 1994.
6. Ладыженская Т.А. Речь. Речь. Речь. Книга для учителя. – М., 1990.
7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М., 1985.
8. Михеева Т.Б., Печкурова О.В. Уроки развития речи в 3–4 классах: книга для учителя. – М., 2008.
9. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка. – М., 1984.
10. Соболева О.Л. Радуга речи. Речевое развитие в дошкольном детстве. – М., 2016.
11. Фомичёва Г.А. Работа над словосочетаниями и предложениями в начальных классах. – М., 1981.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В современных условиях трансформации образования особую актуальность приобретает проблема ценностных оснований профессиональной идентичности будущего учителя. В педагогической науке накоплен значительный опыт осмысления аксиологического содержания воспитательной деятельности, однако вопрос о том, какие именно ценностные ориентиры выступают устойчивыми смысловыми основаниями профессиональной и воспитательной деятельности будущего педагога, требует дальнейшего анализа. Цель статьи заключается в раскрытии содержания ценностных ориентиров как системообразующего фактора воспитательной компетентности и профессиональной идентичности учителя. В качестве объекта исследования выступает процесс формирования воспитательной компетентности будущего педагога в условиях высшей школы. Теоретико-методологическую основу составили аксиологический, культурологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы, позволяющие рассматривать профессиональное становление учителя через призму усвоения и актуализации ценностно-смысловых ориентиров. Для выделения и систематизации ценностей использовался анализ нормативных документов российского образования, научно-педагогических источников. Результаты исследования показывают, что ценностные ориентиры будущего педагога выступают устойчивыми смысловыми основаниями его профессиональной и воспитательной деятельности. Они отражают совокупность гуманистических, гражданских, культурных и профессиональных установок, закреплённых в нормативных документах и развитых в научно-педагогической мысли. Анализ теоретических источников позволил выделить и систематизировать ключевые принципы формирования этих ценностных ориентиров: принцип аксиологичности, принцип культуросообразности; принцип гуманизма и личностной ориентированности; принцип гражданственности и социальной ответственности; принцип диалогичности и толерантности; принцип интегративности. Теоретический обзор подтверждает, что систематическая работа с ценностно-смысловыми ориентирами способствует повышению готовности будущих педагогов к реализации воспитательной деятельности и укреплению их профессиональной идентичности. Полученные результаты позволяют утверждать, что ценностные ориентиры выполняют системообразующую функцию в становле-

нии воспитательной компетентности будущего учителя. Они задают смысловую основу педагогической деятельности, определяют характер профессиональной идентичности и качество взаимодействия с обучающимися. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке программ педагогической подготовки, ориентированных на формирование ценностно-смыслового пространства будущего педагога.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, профессиональная идентичность, воспитательная компетентность, будущий педагог, аксиологический подход, воспитательная деятельность, цифровая образовательная среда.

E.A. Ignatyeva

THE VALUE BASES OF THE PROFESSIONAL IDENTITY AND EDUCATIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER

Annotation. In the context of contemporary transformations in education, the issue of the value-based foundations of future teachers' professional identity has become particularly relevant. Considerable experience has been accumulated in pedagogical science regarding the axiological content of educational activities; however, the question of which specific value orientations constitute stable semantic foundations for the professional and educational activities of future teachers requires further analysis. The aim of this article is to elucidate the content of value orientations as a system-forming factor in the development of teachers' educational competence and professional identity. The object of the study is the process of forming the educational competence of future teachers in higher education institutions. The theoretical and methodological framework of the research is based on axiological, cultural, personality-activity, and competency-based approaches, which allow the professional development of teachers to be considered through the lens of mastering and actualizing value-semantic orientations. To identify and systematize these values, an analysis of Russian educational regulations and scientific-pedagogical literature was conducted. The results of the study indicate that the value orientations of future teachers act as stable semantic foundations for their professional and educational activities. They reflect a combination of humanistic, civic, cultural, and professional attitudes enshrined in regulatory documents and developed in pedagogical scholarship. The analysis of theoretical sources made it possible to identify and systematize the key principles underlying the formation of these value orientations: the principle of axiological foun-

dation, the principle of cultural conformity, the principle of humanism and personality-orientation, the principle of civic-mindedness and social responsibility, the principle of dialogue and tolerance, and the principle of integrativity. The theoretical review confirms that systematic work with value-semantic orientations enhances the readiness of future teachers to implement educational activities and strengthens their professional identity. The findings allow us to assert that value orientations perform a system-forming function in the development of future teachers' educational competence. They provide a semantic basis for pedagogical activity, determine the nature of professional identity, and influence the quality of interaction with students. The practical significance of the study lies in the possibility of using its results in the development of teacher education programs aimed at creating a value-semantic framework for future educators.

Key words: value orientations, professional identity, educational competence, future teacher, axiological approach, educational activity, digital educational environment.

Современное образование переживает период интенсивных трансформаций, связанных с глобализацией, цифровизацией и изменением социальных запросов к личности учителя. В этих условиях особую значимость приобретает проблема поиска устойчивых ценностных оснований педагогической профессии, обеспечивающих её гуманистическую направленность и общественную миссию. Будущий педагог должен быть не только носителем знаний, но и проводником базовых ценностей общества, способным к их осмыслению и трансляции в процессе профессиональной и воспитательной деятельности.

Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у будущего учителя аксиологической базы, которая выступает системообразующим фактором его профессиональной идентичности и воспитательной компетентности. Цель статьи заключается в раскрытии содержания ценностных ориентиров как системообразующего фактора воспитательной компетентности и профессиональной идентичности учителя. Современные исследования показывают, что отсутствие устойчивых ценностных ориентиров приводит к формализму в воспитательной работе, снижению её эффективности и утрате гуманистического содержания педагогической деятельности [3, 6, 8].

Научно-теоретический обзор позволяет выделить ряд исследовательских направлений. Так, в трудах Е. В. Бондаревской и Т. А. Козловой, Т. В. Кульневич ценности рассматриваются как основание личностно-ориентированного образования [1, 5]. В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Л. С. Подымова, подчеркива-

ют роль ценностных ориентаций в профессиональной идентичности педагога, связывая их с формированием гуманистического мировоззрения и готовности к воспитательной деятельности [6]. Работы Ю. Б. Дроботенко, А. В. Кирьяковой посвящены аксиологическим аспектам образования и раскрывают воспитание как процесс целенаправленной трансляции ценностей культуры [2, 4]. Исследователи В. И. Слободчиков, А. В. Хуторской акцентируют внимание на необходимости интеграции ценностно-смыслового компонента в структуру профессиональных компетенций будущего учителя [7, 9].

В рамках настоящего исследования ценностные ориентиры будущего учителя трактуются как устойчивые смысловые основания его профессиональной и воспитательной деятельности, задающие внутреннюю направленность педагогической практики и обеспечивающие её гуманистическую сущность. Они представляют собой неразрывное единство мировоззренческих, гражданских, культурных и профессиональных установок, формирующихся в процессе педагогической подготовки и социализации личности. Ценностные ориентиры выполняют функцию своеобразного «внутреннего компаса» педагога, определяющего характер его взаимодействия с обучающимися, выбор педагогических средств и стратегий, а также отношение к профессии и обществу в целом. Содержательно они включают в себя гуманистические ориентиры (уважение к личности ребёнка, признание его уникальности и права на развитие), гражданские ценности (патриотизм, социальная ответственность, готовность к участию в жизни общества), культурные установки (сохранение и приумножение духовного наследия, приобщение к культурным традициям) и профессиональные ценности (ответственность за результаты обучения и воспитания, стремление к профессиональному росту, педагогическое творчество).

Закреплённость ценностных оснований в нормативных документах подтверждает их системный характер и необходимость целенаправленного формирования в педагогическом образовании. Важнейшими среди них являются:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ, 2012), который провозглашает принципы гуманистического характера образования, приоритет личности, её прав и свобод, а также воспитание гражданственности и патриотизма;

2. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), где прямо обозначены задачи формирования общекультурных и профессиональных компетенций, включающих ценностные основания педагогической деятельности;

3. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приказ Минтруда России № 544н, 2013), фиксирующий требования к готовности учителя к воспитательной работе, формированию духовно-нравственных ориентиров и развитию личности обучающихся;

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (2009). Концепция разработана в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом РФ «Об образовании», на основе ежегодных посланий Президента России Федеральному собранию РФ, определяющая базовые национальные ценности, которые должны транслироваться через образовательный процесс;

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена в 2015 г.), акцентирующая значимость воспитательной миссии педагога и необходимость формирования у студентов педагогических направлений профессиональной идентичности на основе ценностных ориентиров.

Таким образом, анализ литературы и нормативных источников подтверждает, что ценностные ориентиры являются неотъемлемым элементом педагогической подготовки, обеспечивающим формирование воспитательной компетентности и профессиональной идентичности будущего педагога. Однако в условиях цифровизации образования данная проблема требует дополнительного осмысления, что и определяет актуальность настоящего исследования.

В качестве материалов исследования использованы научные публикации, монографии, нормативные документы и учебно-методические материалы, отражающие современные представления о профессиональной идентичности и воспитательной компетентности будущего педагога. Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа и синтеза, позволяющие выявить, систематизировать и обобщить существующие научные представления о ценностных основаниях педагогической деятельности. Использовались также сравнительно-аналитический метод для сопоставления различных подходов к формированию профессиональной и воспитательной компетентности будущих педагогов, а также метод концептуального моделирования для интеграции выявленных теоретических положений в авторскую систему взглядов.

Методологическую основу составили:

Аксиологический подход, который занимает центральное место в исследовании, так как именно он позволяет рассматривать образование и воспитание в контексте усвоения, интериоризации и трансляции ценностей. С позиции аксиологического подхода воспитательная компетентность будущего педа-

гога формируется через осознание личностного смысла базовых ценностей (гражданских, культурных, профессиональных), а также через умение реализовывать их в образовательной практике.

Личностно-деятельностный подход акцентирует внимание на активной роли обучающегося в процессе присвоения ценностных ориентиров. Разработанный в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, данный подход утверждает, что личностное развитие происходит в деятельности, опосредованной социальными отношениями и культурными нормами. В контексте исследования он позволяет рассматривать формирование воспитательной компетентности как результат включения будущего учителя в разнообразные виды учебной, воспитательной и проектной деятельности, где ценности усваиваются в деятельностной форме – через опыт, практику, взаимодействие.

Культурологический подход рассматривает воспитание как процесс приобщения к культурным нормам и традициям общества. В трудах Ю. М. Лотмана, Д. С. Лихачёва, А. В. Кирыковой культура понимается как универсальная система ценностей, обеспечивающая преемственность поколений. В педагогике данный подход раскрывает формирование воспитательной компетентности будущего педагога через его способность осознавать себя как носителя культуры, способного транслировать её духовно-нравственные и гуманистические основания. Это предполагает формирование культурной идентичности учителя, развитие у него ценностного отношения к культурному наследию и готовности к его педагогической интерпретации.

Компетентностный подход позволяет соотнести ценностные основания с процессом профессионального становления будущего педагога. Опираясь на исследования А. В. Хуторского, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, данный подход утверждает, что результатом профессиональной подготовки должен быть не только набор знаний и умений, но и способность действовать в соответствии с усвоенными ценностями и нормами. Воспитательная компетентность, таким образом, выступает как интегративное качество, включающее ценностно-смысловую ориентацию, готовность к реализации воспитательных функций и способность к саморазвитию. Компетентностный подход фиксирует, что без устойчивых ценностных ориентиров невозможно достичь целостности педагогической деятельности, так как именно они обеспечивают её смысловую и мотивационную основу.

В рамках исследования ценностные ориентиры будущего учителя рассматриваются как устойчивые смысловые основания его профессиональной и воспитательной деятельности, выражающие совокупность гуманистических,

гражданских, культурных и профессиональных установок, закреплённых в нормативных документах и развитых в научно-педагогической мысли. Для их выделения и систематизации использовались следующие принципы обоснования:

1. Принцип аксиологичности в педагогике предполагает признание ценностей не вспомогательным, а ядром педагогической культуры и воспитательного процесса. В его основе лежит понимание того, что образовательная деятельность включает ценностное измерение, которое определяет цели, методы и формы взаимодействия педагога и обучающихся. Аксиологический подход ориентирует педагогическую практику на общечеловеческие ценности – истину, добро, красоту, свободу, справедливость – рассматриваемые как фундаментальные ориентиры, способные формировать у учащихся нравственное сознание, критическое мышление и способность к социально ответственной деятельности. Признание этих ценностей ключевыми элементами образовательного процесса позволяет интегрировать этическую, эстетическую и социально-гуманитарную составляющие в ежедневную практику обучения, обеспечивая не только профессиональное, но и личностное развитие учащихся. В педагогическом измерении это проявляется через целенаправленное создание условий для осознанного выбора, рефлексии собственных действий, взаимодействия в коллективе и формирования устойчивых ценностных ориентиров, что делает аксиологическую перспективу неотъемлемой частью стратегии воспитания и профессиональной подготовки будущего учителя.

2. Принцип культуросообразности – основывается на понимании того, что культура является системой накопленных знаний, норм, символов и практик, формирующих мировоззрение и поведение индивида. Педагогическая деятельность, учитывающая культуросообразность, направлена на создание условий для усвоения культурного опыта, его осмысления и трансформации, что обеспечивает социализацию личности в рамках конкретного культурного контекста. В современном педагогическом знании данный принцип рассматривается как методологическая установка, требующая согласования содержания образования и воспитания с ценностями мировой и отечественной культуры, историческим наследием, языком, религиозными и этнокультурными традициями, а также с современными культурными процессами. Культуросообразность означает включение личности ребёнка в диалог с культурой, где педагог выступает посредником между поколениями, обеспечивая передачу ценностей и вместе с тем их творческое освоение. Для будущего учителя это выражается в умении строить образовательный процесс так, чтобы он способствовал формированию у обучающихся культурной идентичности, приобщал их к универсалиям куль-

туры (истина, добро, красота, свобода, ответственность), формировал уважение к национальным традициям и одновременно открытость к культурному многообразию.

На уровне содержания профессионального образования принцип культуросообразности предполагает:

- включение в учебные курсы культурологического и историко-педагогического материала, позволяющего будущему учителю осознавать взаимосвязь образования и культуры;
- опору на ценности национальной педагогической традиции, сочетаемую с освоением мирового гуманистического опыта;
- развитие способности учителя к межкультурному диалогу и толерантности, что особенно важно в условиях поликультурного образовательного пространства;
- ориентацию на творческую интерпретацию культурного наследия, то есть умение не только сохранять ценности, но и развивать их в соответствии с вызовами современности.

3. Принцип гуманизма и личностной ориентированности – утверждение ценности личности ребёнка, его права на свободу выбора, развитие и самоопределение; признание уникальности и достоинства каждого обучающегося. Его сущность заключается в признании высшей ценности человеческой личности, её уникальности, права на свободу, развитие и самоопределение. В педагогической науке данный принцип опирается на традиции гуманистической философии (А. Камю, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм), психологические концепции А. Маслоу и К. Роджерса, а также на отечественную педагогическую мысль, представленную трудами К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили и др.

В педагогической практике принцип гуманизма проявляется, как требование строить образовательный процесс на уважении к личности ребёнка, его индивидуальным особенностям, интересам и потребностям. Личностно ориентированное воспитание предполагает, что ученик выступает субъектом взаимодействия, партнёром учителя в образовательном процессе. Такой подход требует от будущего педагога способности к эмпатии, педагогической поддержке, уважительному отношению к выбору и мнению учащегося, созданию ситуации успеха, стимулирующей внутреннюю мотивацию и стремление к саморазвитию.

В содержании профессионального образования принцип гуманизма и личностной ориентированности реализуется через:

- освоение будущим учителем ценностей уважения к человеческому достоинству, свободе и ответственности личности;
- включение в педагогическую подготовку практик, направленных на развитие эмпатии, педагогического такта, рефлексии;
- использование технологий личностно ориентированного обучения (индивидуальные образовательные маршруты, проектная деятельность, диалоговые формы работы);
- формирование готовности педагога к созданию воспитательной среды, где учитываются индивидуальные интересы, возможности и потребности учащихся.

На аксиологическом уровне данный принцип задаёт будущему учителю систему ценностных ориентиров, среди которых – вера в ребёнка, признание его права на собственное мнение, ориентация на раскрытие потенциала и формирование активной жизненной позиции. Таким образом, гуманизм и личностная ориентированность определяют не только стиль педагогического взаимодействия, но и профессиональную идентичность педагога, для которого воспитание понимается как содействие становлению свободной, ответственной и духовно развитой личности.

4. Принцип гражданственности и социальной ответственности – ориентация на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, уважения к праву и закону, ответственности перед обществом и государством. В педагогике данный принцип опирается на идеи социального воспитания (А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий), концепцию гражданского образования (Д. Дьюи, Э. Дюркгейм), современные подходы к формированию правовой и гражданской культуры личности.

В контексте профессиональной подготовки будущего учителя принцип гражданственности и социальной ответственности означает необходимость формирования у него устойчивых ценностных ориентаций, связанных с пониманием своей миссии как представителя профессии, выполняющей не только образовательные, но и социальные функции. Учитель рассматривается как субъект гражданского воспитания, посредник между обществом и личностью ребёнка, формирующий у учащихся представления о правах и обязанностях, социальной справедливости, уважении к закону и государственным институтам.

В содержании профессионального образования данный принцип реализуется через:

- включение дисциплин, направленных на развитие правовой культуры, знаний о государстве, обществе и гражданских институтах;

- освоение практик социального проектирования, волонтерской и общественной деятельности;
- формирование способности будущего учителя к организации школьного самоуправления, патриотического воспитания, правового просвещения;
- развитие навыков педагогической поддержки инициатив учащихся в решении социально значимых задач.

На уровне аксиологических ориентиров принцип гражданственности и социальной ответственности формирует у будущего учителя готовность быть образцом гражданского поведения, нести ответственность за воспитательные результаты, содействовать становлению личности учащегося как активного, сознательного и социально зрелого гражданина.

Таким образом, данный принцип закрепляет за педагогом функцию носителя и транслятора гражданских и общественных ценностей, обеспечивая интеграцию воспитательных задач в структуру его профессиональной компетентности. Он выступает важнейшей основой формирования воспитательных компетенций будущего учителя, ориентируя его на соединение личной педагогической деятельности с интересами общества и государства.

5. Принцип диалогичности и толерантности – ценность общения, сотрудничества, уважения к культурному многообразию, готовность к диалогу и взаимодействию в поликультурной среде. Принцип диалогичности и толерантности отражает современный аксиологический вектор образования, ориентированный на развитие у будущего учителя способности к открытой коммуникации, межкультурному взаимодействию и уважению к разнообразию человеческого опыта. Он основан на философских и педагогических идеях М. Бубера, М. Бахтина, В. С. Библера, которые рассматривали диалог как фундаментальный способ бытия человека в культуре. Сущность принципа заключается в утверждении ценности диалога как формы познания и воспитания, где каждая личность выступает не объектом воздействия, а равноправным участником образовательного процесса. Для будущего учителя это означает необходимость выстраивать педагогическое взаимодействие на основе уважения к личности обучающегося, признания права на собственное мнение, готовности к обсуждению и поиску общих смыслов. Толерантность в данном контексте понимается как уважительное отношение к культурному, этническому, религиозному и социальному многообразию, способность к сотрудничеству в условиях различий и противоречий.

В содержании профессионального образования принцип диалогичности и толерантности реализуется через:

- включение в подготовку будущих педагогов курсов и модулей, ориентированных на межкультурное взаимодействие, конфликтологию и коммуникативную культуру;

- освоение технологий диалогового обучения (дискуссии, дебаты, проектные группы, кейс-методы);

- организацию практик, формирующих опыт общения в поликультурной среде и умение решать конфликтные ситуации мирными способами;

- развитие у студентов педагогической рефлексии, направленной на осмысление собственной ценностной позиции и уважение к позициям других.

В аксиологическом измерении данный принцип формирует у будущего учителя ценностные ориентиры, включающие уважение к достоинству другого человека, готовность к сотрудничеству и взаимопониманию, способность строить воспитательную среду на принципах доверия, открытости и поддержки.

6. Принцип интегративности – согласование общечеловеческих, национальных и профессиональных ценностей в целостной педагогической системе, что обеспечивает гармоничное развитие личности и воспитательную эффективность. Принцип интегративности отражает современную тенденцию к целостности педагогического процесса и необходимость объединения различных компонентов образования – когнитивного, деятельностного, аксиологического и личностного – в единое системное образование. Его методологической основой выступают идеи системного подхода (Л. фон Берталанфи, В. Г. Афанасьев), концепции целостного педагогического процесса (Ю. К. Бабанский, В. А. Сластёнин), а также положения компетентностного подхода в образовании. Сущность принципа заключается в том, что формирование воспитательных компетенций будущего учителя возможно только при условии органичного взаимодействия знаний, умений, личностных качеств и ценностных установок. Ценности в таком контексте пронизывают все уровни профессиональной подготовки, интегрируя учебную, воспитательную и социальную деятельность в единое целое. Для будущего учителя принцип интегративности означает необходимость умения видеть воспитательный процесс как многомерную систему, где каждый компонент образования связан с другими:

- содержание учебных дисциплин должно включать ценностный компонент и ориентировать студента на осмысление профессиональной и социальной значимости знаний;

- практическая педагогическая деятельность должна интегрировать воспитательные, обучающие и развивающие задачи;

– личностное развитие педагога должно быть взаимосвязано с его профессиональной идентичностью и системой аксиологических ориентиров.

В профессиональной подготовке принцип интегративности реализуется через:

– комплексность образовательных программ, объединяющих теоретические знания, педагогическую практику и воспитательные инициативы;

– междисциплинарные курсы и проекты, способствующие целостному восприятию педагогической деятельности;

– включение студентов в воспитательные практики, где знания и умения проверяются в реальных педагогических ситуациях;

– развитие рефлексивной культуры, позволяющей будущему учителю интегрировать личные и профессиональные смыслы в единую ценностную систему.

На аксиологическом уровне принцип интегративности формирует у будущего педагога способность к целостному восприятию воспитания как части образовательного процесса, в котором объединяются индивидуальные интересы личности и социальные потребности общества. Ценностные ориентиры здесь выступают системообразующим фактором, связывающим разнородные элементы подготовки и обеспечивающим гармоничное развитие воспитательных компетенций.

Выделенные в исследовании ценностные ориентиры формирования воспитательных компетенций будущего учителя образуют базовую основу отбора аксиологического компонента содержания профессионального образования. Именно аксиологический компонент обеспечивает включение в образовательный процесс смыслов и норм, определяющих ценностно-смысловую направленность педагогической деятельности. Он отражает систему общечеловеческих, национально-культурных и профессионально-педагогических ценностей, которые призван усвоить будущий педагог и которые затем транслируются им в воспитательной практике.

Такое понимание содержания профессионального образования позволяет рассматривать его не только как совокупность знаний, умений и навыков, но и как носитель ценностей, мировоззренческих ориентиров и норм профессионального поведения. Следовательно, отбор аксиологического компонента на основе выделенных ценностных ориентиров обеспечивает формирование у будущего учителя целостной воспитательной компетентности, интегрирующей когнитивный, деятельностный и ценностно-смысловой уровни подготовки.

Проведённый теоретический анализ современных научных источников позволил комплексно выявить и систематизировать ключевые принципы формирования ценностных ориентиров будущего педагога, которые представляют собой фундаментальные основания его профессиональной идентичности и воспитательной компетентности. В ходе исследования было показано, что ценностные ориентиры включают совокупность гуманистических, гражданских, культурных и профессиональных установок, закреплённых в нормативных документах и развитых в научно-педагогической мысли, и проявляются через мотивационную, когнитивную и рефлексивную составляющие профессиональной подготовки. Результаты теоретического анализа подтверждают, что систематическая работа с ценностно-смысловыми ориентирами способствует не только повышению готовности будущих педагогов к реализации воспитательной деятельности, но и укреплению их профессиональной идентичности, формированию устойчивой направленности личности на социально и профессионально значимые действия, а также интеграции мотивационной, когнитивной и рефлексивной составляющих воспитательной компетентности. Таким образом, выделенные принципы создают методологическую основу для разработки авторских моделей педагогической подготовки, обеспечивая ценностно-ориентированное развитие будущих специалистов и способствуя формированию комплексной, научно обоснованной стратегии формирования профессиональной идентичности и воспитательной компетентности современного педагога.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Методология проектирования инновационного пространства педагогического образования в федеральном университете // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7 (82). – С. 4–13.
2. Дроботенко Ю.Б. Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 4 (240). – С. 17–25.
3. Игнатьева Э. А. Креативные технологии в воспитательной работе учителя // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием, Ульяновск, 21–22 декабря 2022 года. – Ч. 2. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 31–34.
4. Кирьякова А.В. Аксиологические проекции образовательной интеграции // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием. – 2013. – С. 2400–2402.

5. Козлова Т.А., Кульневич Т.В. Духовные и нравственные ценности в педагогическом контексте как источник созидательной деятельности человека // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2017. – № 131. – С. 310–324.
6. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика. – 2003. – С. 288.
7. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Инновации в образовании. – 2003. – №. 5. – С. 5–11.
8. Теоретико-методологическое обоснование основных подходов в сфере воспитания / Т.И. Березина, Т.Н. Владимирова, Л.С. Подымова [и др.] // Воспитательная работа в педагогическом вузе: концептуальные основы. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 9–23.
9. Хуторской А.В. Педагогический основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – №. 5 (80). – С. 7–15.

А.В. Карапетова

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЧАСТЬЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме представлений о счастье в контексте субъектности личности. Современные условия жизни в обществе рассматриваются как вызов к субъектности личности, к развитию и проявлению субъектных качеств личности. Под субъектностью понимается интегральное качество личности, заключающееся в активной, творческой, сознательной позиции по отношению к постановке, воплощению и достижению жизненных целей, к самоопределению, самореализации в деятельности, к преобразованию мира, собственной жизни и самопреобразованию. «Счастье» как категория, соотносящаяся не только с чувством удовлетворенности жизнью, но и с целью, смыслом и идеалом жизни, к которому стремиться человек, достаточно емко может определить те феномены действительности, по направлению к которым человек с большей вероятностью будет развивать и реализовывать свою субъектность. Материалы и методы. Исследование представлений о счастье современной молодежи осуществлялось методом свободного ассоциативного эксперимента. Полученные данные обрабатывались с помощью контент-анализа и прототипического анализа по методике П. Вержеса. В исследовании приняли участие 234 студента. Результаты исследования. На основе полученных данных была определена структура представлений о счастье. Зону ядра составляют такие категории, как «любовь», «радость», «семья», «улыбка», «тепло». В первую периферическую область вошли категории «близкий человек / близкие люди»,

«дети», «друзья», «эмоции», «спокойствие», «дом», «здоровье», «жизнь», «солнце». Во вторую периферическую область – «благополучие», «удовлетворённость», «достижение цели», «путешествия». Заключение. «Счастье» как чувство удовлетворенности жизнью, а также цель, смысл и идеал жизни, определяет направление реализации своей субъектности, то есть преобразования себя и мира согласно жизненным целям и идеалам. По результатам эмпирического исследования сделаны выводы относительно общих тенденций, устремлений, характерных для современной молодежи: доминирование тенденции среди молодежи к пребыванию или созданию безопасного, теплого, спокойного, наполненного положительным спектром эмоций пространства, включающего в себя особый, близкий круг людей; локализация представлений о счастье вокруг семьи, дома, близких людей; отсутствие связи счастья с человечеством в целом и глобальными процессами в жизни общества.

Ключевые слова: счастье, субъективное благополучие, субъектность, ассоциативный эксперимент, метод П. Вержеса.

A.V. Karapetova

IDEAS ABOUT THE HAPPINESS OF MODERN YOUTH

Annotation. The article is devoted to the problem of ideas about happiness in the context of personality subjectivity. Modern living conditions in society are considered as a challenge to the subjectivity of personality, to the development and manifestation of subjective personality qualities. Subjectivity is understood as an integral quality of a person, consisting in an active, creative, conscious position in relation to setting, implementing and achieving life goals, to self-determination, self-realization in activities, to transforming the world, one's own life and self-transformation. Materials and methods. The study of ideas about the happiness of modern youth was carried out by the method of a free associative experiment. The data obtained was processed using content analysis and prototypical analysis of P. Verges. 234 students participated in the study. The results of the study. Based on the data obtained, the structure of ideas about happiness was determined. The core zone consists of such categories as "love", "joy", "family", "smile", "warmth". The first peripheral area includes the categories "loved one", "children", "friends", "emotions", "calmness", "home", "health", "life", "sun". In the second peripheral area – "well-being", "satisfaction", "goal achievement", "travel". Conclusion. "Happiness" as a feeling of satisfaction with life, as well as the purpose, meaning and ideal of life, determines the direction of the realization of one's subjectivity, that is, the transformation of oneself and the world according to life goals and ideals. Conclusions have been drawn regarding general trends and aspirations characteristic of modern youth: the predominance of the tendency among young people to stay or create a safe, warm, calm, filled with a positive range of emotions in a space that includes a special, close circle of people; localization of ideas about happiness around family, home; lack of connection between happiness and humanity as a whole and global processes in society.

Key words: happiness, subjective well-being, subjectivity, associative experiment, P. Verges method.

Современные условия жизни в обществе характеризуются различными явлениями, связанными с технологическим прогрессом, социальными изменениями и глобализацией и т. д. Современное общество находится на переходном этапе цивилизационного развития, который характеризуется наличием различных противоположных тенденций, например, продолжение техногенного развития или переход к новому типу, заключающемуся в доминировании нематериалистических ценностей; наличие ценного, трепетного отношения к человеку (гуманизм), и одновременно с этим, стремления к совершенствованию и возвышению нечеловеческого в человеке (трансгуманизм), отчуждению человеческого в человеке, исключительности его положения в мире в пользу любых других существ (постгуманизм) [9]; установление единой глобальной культуры или следование традиционным ценностям [13]. Противоречивые тенденции существуют одновременно в нашем обществе. Современный человек сталкивается с необходимостью выбора стратегии своей жизни среди многообразия тенденций, с экономическими кризисами, неустойчивостью и социальной неопределенностью, с высокой динамичностью и ритмом жизни, погружением в большой и постоянный поток информации, в массовые коммуникации с помощью сети Интернет и социальных сетей и т. д. Все перечисленные обстоятельства являются вызовом к субъектности личности, то есть к развитию и проявлению субъектных качеств личности, например, таких как активность, целеустремленность, ответственность, решительность, самостоятельность, предприимчивость, самоорганизация деятельности и жизни и т. д.

Рассмотрим основные представления о субъектности личности. Изучение данной проблемы начинается с работ С.Л. Рубинштейна, который заложил основы субъектного подхода в отечественной психологии. В рамках данного подхода человек рассматривается как активно взаимодействующий с окружающим миром и преобразующий себя и мир посредством этого взаимодействия. С.Л. Рубинштейн рассматривает два взаимосвязанных и взаимодополняющих аспекта – преобразование себя и преобразование мира [7]. В.А. Петровский описывает сферы жизнедеятельности человека, в которых он может реализовывать свою субъектность, где человек понимается как субъект своей телесной жизни, субъект предметной деятельности, субъект общения, субъект самосознания. Этот перечень можно дополнить описанием человека как субъекта культурно-исторического процесса, который преобразует не только себя, свою

жизнь, но и общество, и жизнь в целом [1]. В итоге, проблема субъектности личности охватывает разные уровни жизнедеятельности человека.

Идея преобразования также встречается и в воззрениях других авторов. Так, В.И. Слободчиков под субъектностью человека понимает способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что проявляется в управлении своими действиями, планировании и реализации целей и способов их постижения, а также в оценке результатов собственной деятельности [10]. Согласно воззрениям Д.А. Леонтьева, преобразование своего психологического мира происходит у человека через двойственное, расщепленное состояние. Личность в процессе преобразования одновременно является и субъектом, и объектом этой деятельности. Именно так человек реализует авторство собственной жизни [8].

Также мы встречаем определение субъектности личности как интегральной способности человека выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями (Бабич 2004), активно участвовать в процессе жизнедеятельности и выстраивать собственное бытие (Коржова 2006), активно преобразовывать (Богданович 2012) и быть первопричиной своей активности (Г.С. Батищев) [1] и др.

Таким образом, на настоящем этапе развития психологической науки под субъектностью рассматривается интегральное качество личности, заключающееся в активной, творческой, сознательной позиции по отношению к постановке, воплощению и достижению жизненных целей, к самоопределению, самореализации в деятельности, к преобразованию мира, собственной жизни и самопреобразованию [1, 7].

Нам представляется актуальным для современного состояния общества и науки затронуть вопрос относительно «приложения» своей субъектности человеком, то есть в каком направлении происходит реализация всех субъектных качеств личности. Субъектность как способность к постановке и достижению целей, к реализации в этой деятельности ценностей и смыслов своей жизни «подчиняется» собственно этим целям и ценностям человека. На наш взгляд, «счастье» как категория, соотносящаяся не только с чувством удовлетворенности жизнью, но и с целью, смыслом и идеалом жизни, к которому стремиться человек, достаточно емко может определить те феномены действительности, по направлению к которым человек с большей вероятностью будет развивать и реализовывать свою субъектность. Также исследование «счастья» позволит обозначить не только индивидуальное направление реализации субъектных качеств человека, но и общие тенденции, устремления, характерные для совре-

менного общества. Важность исследования «счастья» придает современная специфика организации общества, технологический прогресс, переходность современного этапа развития общества и др. Все это отражается в изменениях представлений о счастье как о главной цели жизни человека, а, следовательно, и в глубинных структурах человеческого сознания, индивидуальном мировоззрении и мировоззренческих универсалиях нашей культуры [4].

«Счастье» является многоаспектной категорией. Философы, начиная с античных времен, всегда осмысливали счастье в контексте бытия человека («земного» и трансцендентного), общества, государства, человечества в целом.

Начиная с 80-х годов XX века, проблема счастья плотно входит в круг научных интересов специалистов различных направлений. Также можно констатировать повышение интереса к «счастью» социальных, экономических, политических мировых организаций. Так, 28 июня 2012 года Генеральная Ассамблея ООН, провозгласив 20 марта Международным днем счастья, закрепляет идею, что стремление к счастью является общим чувством для всех людей планеты (Рудакова и др.).

Значимость изучения проблемы счастья и прагматизм результатов исследований этого феномена отражаются в настоящее время в попытках нахождения способа его измерения с целью воплощения в его уровне мерила успешности развития экономик стран, а также в попытках представления счастья в виде главной цели государственной политики. Такой вектор размышлений уходит корнями во взгляды античных философов. В частности, Платон и Аристотель рассматривали счастье в контексте социальной жизни, считая, что целью государства и государственных деятелей должно выступать создание условий для счастливой жизни граждан. В современном обществе эта тенденция уже нашла отражение в виде министерств счастья, индексов счастья и т. д. (Рудакова и др.).

Стоит отдельно обратить внимание на тесную связь представлений о счастье с культурой. Представления о счастье формируются у человека под влиянием воспитания, социума, культуры, частью которой он является. Авторы, изучающие проблему «счастья» с точки зрения различных областей науки описывают значимость «счастья» не только в контексте жизни человека, но и в контексте жизни общества, культуры. Например, согласно И.Ю. Тимофеевой «счастье» как общекультурная ценность, содержит в себе духовно-нравственные основы культуры русского народа (Тимофеева 2020). Следовательно, можно говорить о представлениях о счастье как об элементе камертонной культуры, включающей в себя наиболее значимые ценности и смыслы. Ка-

мертонные представления о счастье в русской культуре отражаются в сказках, пословицах, фразеологизмах и т. д. [4].

Опираясь на анализ эмпирических исследований [3; 12; 15], выявляющих культурно-исторические, традиционные представления о счастье, можно заключить, что «счастье» зависит от внешних и внутренних факторов, его можно достичь собственным трудом или благодаря счастливому случаю, оно тесно связано с нравственными категориями и духовными ценностями. Традиционные представления о счастье в данном случае предлагают диапазон возможного счастья (описывают достаточно много вариантов счастья), а какой вариант выбрать – человек решает самостоятельно [4].

Современные, транслируемые различными медиасредствами, представления о счастье (согласно исследованиям рекламы, интервью, открытых писем, светской хроники (Плотникова и др. 2011; Крылов 2013), не согласуются с традиционными. В частности, отмечается зависимость счастья от внешних факторов (вещи, деньги и т. д.), демонстрируются легкие пути достижения счастья (например, покупка вещи), счастье становится прогнозируемым («Деньги» – «Успех» – «Счастье»), стереотипным, шаблонным [4].

В итоге, противоречие традиционных для русской культуры и современных представлений о счастье, транслируемых с помощью медиасредств, определило проблему нашего исследования. Изучение представлений о счастье современной молодежи позволит оценить степень трансформации представлений о счастье, а также обозначит основные тенденции и стремления в реализации субъектных качеств личности, то есть в преобразовании себя и мира.

Эмпирическое исследование представлений о счастье современной молодежи проводилось на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутского государственного университета». Целью исследования является определение структуры представлений о счастье молодежи. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие 234 студента в возрасте от 18 до 35 лет.

Представления о счастье современной молодежи изучались с помощью метода свободных ассоциаций, который является наиболее распространённым методом для изучения представлений о каком-либо феномене. Испытуемым предлагалось написать любые ассоциации в любом количестве, возникающие на слово-стимул «счастье».

Анализ данных осуществлялся с помощью контент-анализа и прототипического анализа по П. Вержесу. Контент-анализ применялся с целью распределения ассоциаций по категориям, которые далее были подвергнуты прототипическому анализу по методике П. Вержеса. Согласно методике П. Вержеса, кате-

гории анализировались по двум параметрам: частоте встречаемости (количество повторений одной категории среди всех ответов испытуемых) и рангу категории (место ассоциации, относящейся к определенной категории, в последовательном ряду ассоциаций, названных одним испытуемым). Согласно данному подходу, ранг ассоциации в ответе испытуемого отражает важность, ценность ассоциации. Пересечение описанных выше параметров, а именно медианы частоты и среднего ранга категорий, отображает структуру представлений об исследуемом феномене. Структура представлений состоит из четырёх областей. Часто встречаемые и низко ранговые (наиболее важные) ассоциации составляют зону ядра в структуре представлений, то есть стабильную, наиболее устойчивую к влияниям внешних воздействий область. Область II (редко встречаемые, но важные ассоциации) и область III (часто встречаемые, но наименее важные ассоциации) представляют собой потенциальную зону для изменений в представлениях под влиянием внешних факторов. Область IV (редко встречаемые и наименее важные ассоциации) отражает те ассоциации, которые возникли под воздействием случайных или ситуативных факторов [16].

При исследовании представлений о счастье современной молодежи было получено 962 ассоциаций. Статистическому анализу были подвергнуты только те ассоциации, которые указали не менее 5% испытуемых. В итоге было проанализировано 519 ассоциаций, предложенных студентами в ответ на предъявление слова-стимула «счастье». Все ассоциации были распределены по 18 категориям: Солнце, Любовь, Радость, Благополучие, Достижение цели, Друзья, Здоровье, Спокойствие, Удовлетворённость, Близкий человек / близкие люди, Семья, Дети, Улыбка, Эмоции, Дом, Путешествия, Тепло, Жизнь.

Рассмотрим результаты прототипического анализа данных по методике П. Вержеса, а также структуру представлений о счастье (см. таблицу).

Таблица 1 – Структура представлений о счастье современной молодежи (частота; ранг)

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Низкий ранг ассоциации (< 2,81 среднего ранга)	Высокий ранг ассоциации ($\geq 2,81$ среднего ранга)
Высокая частота ассоциации ($\geq 21,5$ медианы частоты)	Область I (зона ядра)	Область III (первая периферическая система)
	Любовь (69; 2,39)	Солнце (28; 2,86)
	Радость (49; 1,78)	Друзья (29; 3,31)
	Семья (89; 2,31)	Здоровье (23; 3,58)
	Улыбка (23; 2,71)	Спокойствие (38; 3,05)
	Тепло (28; 1,96)	

Низкая частота ассоциации (< 21,5 медианы частоты)	Область II (первая периферическая система)	Область IV (вторая периферическая система)
	Близкий человек / близкие люди (16; 2,59)	Благополучие (15; 3,19)
	Дети (20; 2,57)	Достижение цели (14; 3,40)
	Эмоции (16; 2,47)	Удовлетворённость (12; 3,38)
	Дом (20; 2,24)	Путешествия (16; 4,47)
	Жизнь (14; 2,40)	

Представленные в таблице данные позволяют нам определить наиболее важные для понимания «счастья» сферы жизнедеятельности человека. Итак, в зону ядра, то есть наиболее устойчивых компонентов, вошли такие категории, как «любовь», «радость», «семья», «улыбка», «тепло». Из них наиболее часто встречается категория «семья». Данное обстоятельство говорит нам о том, что переживание счастья современной молодежью тесно связано с семьей (собственной или родительской). Следовательно, можно предположить, что более частные контакты со своей семьей, родными людьми или создание собственной семьи являются главными стремлениями молодежи. Такие категории, как «любовь», «радость», «тепло» определяют отражение состояния счастья на эмоциональном уровне. Можно предположить, что именно через такие чувства и эмоции человек идентифицирует свое счастье. А «улыбка» является отражением этого состояния на поведенческом уровне.

В области II и III, то есть в первой периферической системе (потенциальной для изменений), оказались такие категории, связанные с людьми и окружением, как «близкий человек / близкие люди», «дети», «друзья». Категории «близкий человек / близкие люди» и «друзья» можно интерпретировать как круг людей, которые «примыкают» или тесно связаны с семьей, то есть молодежь стремиться к установлению близких, интимных связей с людьми не из семейного круга. Можно предположить, что эта категория людей создает ощущение семьи или выступает в качестве «заместителя» семейного круга, который может быть рядом с молодежью в моменты разлуки с семьей (например, при обучении в другом городе друзья могут выполнять данную функцию). Категория «дети» может отражать как существование причинно-следственных связей между родительской ролью и переживанием счастья, так и приписывание «хронического» или «перманентного» состояния счастья детям.

Категории «эмоции» и «спокойствие» дополняют перечень эмоциональных маркеров счастья. Скорее всего, «спокойствие» отражает стремление молодых

людей к пребыванию в этом состоянии в современных условиях неопределенности. Категория «дом» может рассматриваться как территориальное воплощение, место, где живет счастье, вероятно, она тесно связана с ядерной категорией «семья». Присутствие категории «здоровье» говорит о значимости благополучия на витальном уровне. Категория «жизнь» может интерпретироваться как на уровне физического существования, так и на экзистенциальном уровне, отражать не только материальные, биологические стремления, но и многогранный смысл «жизни» как сложного процесса, пути, а также ощущение жизни, переживание состояния «живого». Категория «солнце» также отражает несколько аспектов представлений о счастье, заключенных в символическом значении солнца: эмоциональные характеристики счастья (чувство тепла, светлые чувства), жизненный потенциал (жизненная сила, активность, энергия, творчество, способность преодолевать трудности), акцент на внутренних факторах счастья (личность, эго, самоощущение, самооценка), цикличность или переменчивость счастья (как восход и заход солнца), достижение гармонии (духовный рост, наличие смысла жизни). В итоге, категории, находящиеся в области II и III могут как «мигрировать» в зону ядра и стать стабильными компонентами представлений о счастье, так и во вторую периферическую зону и подвергнуться внешним воздействиям.

Область IV составляют категории «благополучие» и «удовлетворённость», которые согласуются с представлениями в современной психологии о счастье как субъективном благополучии, состоянии удовлетворения и отражают стремление молодежи к получению удовольствия. Также к данной области относятся категории «достижение цели» и «путешествия». Можно предположить, что в них нашли отражение транслируемые медиа образы счастья: успех и достижение целей как причина счастья; путешествия и яркие впечатления как причина счастья. В итоге, можно заключить, что категории, наполняющие данную область отражают те компоненты счастья, которые вошли в структуру представлений о счастье под влиянием внешних воздействий и не являются стабильными компонентами.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о существовании достаточно однородных представлений о счастье среди современной молодежи (тесная связь с семьей и близким кругом общения) и акценте на эмоциональных характеристиках или маркерах переживания состояния счастья, при этом пути или способы достижения счастья представлены в меньшей степени и являются малоустойчивыми компонентами в структуре представлений о счастье.

Современные условия жизни определяют актуальность не только развития субъектности и нового витка её научного осмысления, но и рассмотрения вопросов реализации субъектных качеств личности, определении направления деятельности человека как субъекта своей жизни.

Под субъектностью понимается интегральное качество личности, заключающееся в активной позиции по отношению к постановке, воплощению и достижению жизненных целей, к преобразованию жизни, внутреннего и внешнего мира.

«Счастье» как чувство удовлетворенности жизнью, а также цель, смысл и идеал жизни, определяет направление реализации своей субъектности, то есть преобразования себя и мира согласно жизненным целям и идеалам. Опираясь на проведенное нами исследование можно сделать выводы относительно общих тенденций, устремлений, характерных для современного общества.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно предположить о доминировании тенденции среди молодежи к пребыванию или созданию безопасного, теплого, спокойного, наполненного положительным спектром эмоций пространства, включающего в себя особый, близкий круг людей. Данные стремления наиболее ярко высвечиваются на фоне нестабильности и неопределенности жизни современных условиях, а также наличии массовых, зачастую опосредованных соц. сетями коммуникаций. Интересно, что среди разнообразных вариантов счастья, предлагаемых как культурой, так и медиа, современная молодежь локализует свои представления о счастье вокруг семьи, дома, близких людей.

Также стоит отметить и наличие такой тенденции к пониманию счастья как достаточно локализованного, то есть счастье в представлениях молодежи связано с такими уровнями жизнедеятельности человека или реализации своей субъектности (по В. А. Петровскому), как телесная жизнь («здоровье»), общение («семья», «друзья»), предметная деятельность («достижение цели»), самосознание («солнце»). При этом мы не встречаем в структуре представлений о счастье ассоциации, относящиеся к уровню культурно-исторического процесса, то есть счастье в представлениях современных молодых людей не связано с человечеством в целом и глобальными процессами в жизни общества.

Проблематика, затронутая в данной статье, имеет перспективы для дальнейшей разработки в будущих исследованиях.

Библиографический список

1. Бабич О.М. К вопросу о субъектности личности. Вестник научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета / отв. ред. И. И. Борисов. – Вып. 6. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – С. 140–143.
2. Богданович Н.В. Понятия субъектности и субъективности в контексте категории «субъект» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3972
3. Воркачев С.Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты. Известия РАН. – Сер. Лит. и яз. – Т. 60. – № 6. – 2001. – С. 47–58.
4. Карапетова А.В. Дискурсивные модели счастья. Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (г. Донецк, 05 декабря 2024) / под общ. ред. А.В. Гордеевой, С.А. Вильдгрубе, Э.А. Ангелиной. – Донецк: ДонГУ, 2024. – С. 70–78.
5. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. – Санкт-Петербург. Изд-во РХГА. – 2006. – 384 с.
6. Крылов Ю.В. Концепт «Счастье» в современном рекламном дискурсе. // Сибирский филологический журнал. – № 3. – 2013. – С. 244–251.
7. Ластовец И.В. Субъектность как психологическое условие гармонизации личностного развития курсанта МВД. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 6–2. – 2014. – С. 182–185.
8. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. Эпистемология и философия науки. – Т. 25. – № 3. – 2010. – С. 136–153.
9. Ростова Н.Н. Критический анализ философских оснований постгуманизма // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – № 7. – 2023. – С. 1075–1088.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. // Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс. 1995. – 384 с.
11. Технологизация дискурса в современном обществе: коллективная монография / С.Н. Плотникова [и др.]. – Иркутск: Иркутский государственный лингвистический университет. – 2011. – 320 с.
12. Тимофеева И.Ю. Концепт «счастье» в русской культуре. Инновационные аспекты развития науки и техники. – № 2. – 2020. – С. 186–194.
13. Трубицын О.К. Рефлексивный традиционализм как ответ на вызов глобализации. Культура. Духовность. Общество. – № 16. – 2015. – С. 201–207.
14. Феноменология счастья в русской литературе XVIII–XX вв.: монография / С.В. Рудакова, А.В. Петров, В.В. Цуркан, Т.Б. Зайцева, И. Регеци, А. Молнар, О. А. Дудля, М. С. Жавнерович. – Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2022. – 450 с.
15. Черкашина Е.А. Концепт «Счастье» в русском языке. Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – № 2. – 2016. – С. 38–43.

16. Vergès P. L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une representation. Bulletin de psychologie. Tome XLV. – No. 405. – 1992. – P. 203–209.

А.Ю. Качимская

ФЕНОМЕН СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье анализируются ведущие подходы к проблеме субъектности личности и раскрываются представления о профессиональной субъектности, в частности, субъектности педагога. Автор анализирует современные подходы, описывающие этапность формирования субъектности в профессиональном поле личности: во-первых, «ролевой» подход, в границах которого постулируется идея примата социума в формировании личности и задающего ее субъектные характеристики; во-вторых – «индивидуальный», позиционирующий индивидуальные характеристики человека, проявляемые личностью в различных видах деятельности в качестве ведущих, и потому, именуемый, «субъектным» и в-третьих, направление исследований, заданное работами В.А. Петровского, предлагающего рассматривать, в структуре личности, динамическое равновесное сочетание субъектного и социально-ролевого. Материалы и методы: теоретический анализ и обобщение подходов к пониманию субъектности личности и анализ практического опыта. Анализ научной литературы позволил упорядочить представления о субъектности и этапах ее формирования; определить содержательные аспекты профессиональной субъектности педагога. На основе анализа практического психолого-педагогического опыта была обоснована необходимость изучения феномена профессиональной субъектности учителя. Субъектность учителя может пониматься как качественное личностное образование, интегративно представляющее собой уровень профессионализма педагога. Субъектность педагога выражается в возможности и готовности личности совершенствовать свою профессиональную деятельность, т.е. таким образом управлять своими профессиональными действиями, чтобы они преобразовывали не только учащегося, но и самого себя (личность учителя). Деятельность педагога характеризуется нешаблонностью действий, слабой алгоритмизацией и потому предъявляет к личности и субъектности учителя особые требования и одновременно является условием развития субъектности. Поэтому анализ субъектности педагога неотделим от анализа педагогической деятельности, задающей некий профессиональный субъектогенез. Прикладной аспект обсуждаемой проблемы состоит в использовании представлений о субъектности педагога и процессе ее формирования в условиях деятельности для целенаправленной работы с будущими педагогами на этапе их вузовской подготовки.

Ключевые слова: субъектность, субъектогенез личности, профессиональная субъектность, субъектность педагога, профессиональная рефлексия.

A. Yu. Kachinskaya

THE PHENOMENON OF A TEACHER'S SUBJECTIVITY

Annotation. The article analyzes the leading approaches to the problem of personality subjectivity and reveals ideas about professional subjectivity, in particular, the subjectivity of a teacher. The author analyzes modern approaches describing the stages of the formation of subjectivity in the professional field of personality: firstly, the «role» approach, within the boundaries of which the idea of the primacy of society in personality formation and defining its subjective characteristics is postulated; secondly, the «individual» approach, positioning the individual characteristics of a person manifested by a personality in various types of activities as leading, and therefore called «subjective», and thirdly, the direction of research set by the works of V.A. Petrovsky, who proposes to consider, in the structure of personality, a dynamic equilibrium combination of the subjective and the socio-role. Materials and Methods: The article provides a theoretical analysis and generalization of approaches to understanding the subjectivity of an individual, as well as an analysis of practical experience. The analysis of scientific literature allowed us to systematize our understanding of subjectivity and the stages of its formation, and to identify the content aspects of a teacher's professional subjectivity. Based on the analysis of practical psychological and pedagogical experience, the article substantiates the need to study the phenomenon of a teacher's professional subjectivity. The teacher's subjectivity can be understood as a high-quality personal formation that integrally represents the level of a teacher's professionalism. The teacher's subjectivity is expressed in the ability and willingness of an individual to improve their professional activities, i.e., to manage their professional actions in such a way that they transform not only the student but also themselves (the teacher's personality). The teacher's activity is characterized by non-standard actions and weak algorithmization, which places special demands on the teacher's personality and subjectivity and simultaneously serves as a condition for the development of subjectivity. Therefore, the analysis of the teacher's subjectivity is inseparable from the analysis of pedagogical activity, which sets a certain professional subjectogenesis. The applied aspect of the problem under discussion is the use of ideas about the teacher's subjectivity and the process of its formation in the context of activity for purposeful work with future teachers at the stage of their university training.

Key words: subjectivity, personality subjectogenesis, professional subjectivity, teacher subjectivity, professional reflection.

Проблема субъектности личности в последнее десятилетие все более актуализируется. Теоретические исследования, раскрывающие обсуждаемую проблему, анализируют, как правило, три ведущих подхода к пониманию проблемы личности и ее субъектности. Во-первых, так называемый, «ролевой» подход, в границах которого постулируется идея примата социума в формировании личности и задающего ее субъектные характеристики. Во-вторых – «индивидуальный», позиционирующий индивидуальные характеристики человека, проявляемые личностью в различных видах деятельности в качестве ведущих, и потому, именуемый, «субъектным». И в-третьих, направление исследований, заданное работами В.А. Петровского, предлагающего рассматривать, в структуре личности, динамическое равновесное сочетание субъектного и социально-ролевого [22]. В границах данной концепции субъектность личности может быть проявлена только через отношения, складывающиеся в условиях деятельности. При этом, раскрывая понятие «субъектность», автор использует термин «самопричинность», понимаемую им как фундаментальное свойство человека одновременного проявления спонтанности и ответственности, формируемые в процессе субъектогенеза [22; 23; 16].

А.С. Огнев, рассматривая сложный процесс субъектогенеза, описывает в его структуре ряд стадий:

- 1) стадия проявления себя в качестве субъекта еще не реализованного, а только предстоящего действия;
- 2) стадия субъекта целеполагания, предполагающая переживание человеком возможности реализации поливариантного будущего;
- 3) стадия субъекта, совершаемого по собственной воле здесь и сейчас действия;
- 4) стадия субъекта, принимающего решение об окончании действия;
- 5) проявление себя в качестве субъекта совершенного действия, т.е. оценка смысла и значимости собственного действия.

В.И. Пановым описаны иные стадии становления субъектности личности:

- 1) субъект мотивации»;
- 2) субъект восприятия;
- 3) субъект подражательного действия;
- 4) субъект произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль;
- 5) субъект произвольного действия с опорой на внутренний контроль;
- 6) субъект внешнего контроля за выполнением действий другими;

7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя [19; 20].

Автор отмечает, что обозначенные стадии развития субъектности могут осуществляться не последовательно, а параллельно, в различных видах деятельности.

В работах В.В. Давыдова, Е.Н. Волковой, Г.А. Цукерман отмечается, что процесс субъектогенеза – это прохождение личностью через последовательное усложнение субъектных свойств, т.е. усложнение самодетерминации личности.

Анализ работ С.Л. Рубинштейна позволяет заключить, что его понимание субъектности следует описывать через систему построения человеком отношений с другими людьми как субъектами этих же отношений [27]. А.В. Брушлинский описывает становление субъектности личности как процесс взаимодействия человека с другими людьми как с субъектами [4]. Е.Ю. Коржова отмечает, что субъектность человека реализуется в форме интериаризованной субъектности (как внутренняя картина мира и себя в этом мире) и в форме экстериаризованной субъектности (как постоянный выбор стратегий поведения и копингов) [12]. К.А. Осницкий рассматривает субъектность как волеизъявление личности в ходе ответственного решения совершения какого-либо действия. Автор предлагает понимать структуру субъектности как совокупность следующих компонентов: рефлексивный опыт, ценности, мотивацию, сотрудничество, операционный опыт [17; 18].

При вхождении в профессиональную деятельность у личности начинает формироваться профессиональная субъектность [2; 4; 18; 23]. Исследователи, изучающие вопросы формирования профессиональной субъектности на основе личной субъектности сходятся во мнении, что профессиональная субъектность личности будет зависеть и от специфики той профессиональной деятельности, в структуре которой оформляется профессиональная субъектность человека.

Л.А. Анцыферова, Е.Н. Волкова, В.А. Петровский отмечают, что «увидеть» субъектность можно только в ситуации взаимодействия с другой личностью, демонстрирующей свою субъектность [2; 7; 22]. С.П. Будникова указывает, что «субъектность возникает и развивается в результате осуществления деятельности при взаимодействии с другими людьми, демонстрирующими свою субъектность» [6]. Все это сообщает изучению профессиональной субъектности педагога своевременность и востребованность.

Методологической основой исследования послужил личностный принцип, сформулированный в работах С.Л. Рубинштейна. С.Л. Рубинштейн рассматривал человека как «изменяющего мир своей деятельностью и одновременно соз-

дающего в ходе этой деятельности соответствующие внутренние предпосылки, внутренние установки человека, его внутреннее отношение к миру» [27, 97].

В исследовании использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение подходов к пониманию субъектности личности и анализ практического опыта. Анализ научной литературы позволил упорядочить представления о субъектности и этапах ее формирования; определить содержательные аспекты профессиональной субъектности педагога. На основе анализа практического психолого-педагогического опыта была обоснована необходимость изучения феномена профессиональной субъектности учителя.

Многокомпонентность феномена субъектности и профессиональной субъектности учителя, в частности, приводит нас к мысли о необходимости ее целенаправленного изучения. Это становится возможным на основе анализа психолого-педагогических исследований заявленной проблемы.

В.А. Петровский в качестве ведущей характеристики субъектности личности определяет волю, выраженную в потребности преодолевать препятствия, возникающие в деятельности [22]. К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский формулируют идею о ценности деятельности для личности, которая, на взгляд авторов, состоит в возможности самовыражения личности, т.е. ее творчества, в наибольшей степени реализуемого именно в профессиональной деятельности [1; 13; 5]. К.А. Абульханова-Славская пишет о том, что для человека как субъекта профессиональной деятельности характерен такой уровень ответственности, который при появлении трудностей детерминирует активность личности, нацеленную на преодоление трудностей. Такая активность характеризует профессиональную субъектность личности. А.К. Осницкий указывает, что профессиональная субъектность обязательно имеет индивидуальное [17] выражение как форма профессиональной активности человека, его индивидуальных способов волевого преодоления трудностей в деятельности и рефлексии (как диалога с самим собой [3]).

В работе О.В. Коноваловой (Коновалова 2021) формулируется мысль о том, что реализация профессиональной субъектности, как и педагогической деятельности в целом, невозможна без сопричастности Другому. В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман отмечают, что в процессе учебного взаимодействия субъектность личности проявляется как «способность преодолевать собственную ограниченность» [8], при этом речь идет и о личностной и профессиональной субъектности педагога, и о формирующейся субъектности школьника. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [28] отмечают, что субъектность личности в наибольшей мере проявляется в способности к рефлексии, а значит, профессио-

нальная рефлексия педагога может, до определенной степени, рассматриваться как проявление профессиональной субъектности личности учителя.

Основываясь на концепции динамической функциональной структуры личности, разработанной К. К. Платоновым, С.С. Кашлев и др. рассматривают субъектность, как интегративное свойство личности, представляющее собой взаимосвязь четырех основных подструктур: направленность личности; опыт; особенности психических процессов; биопсихические свойства. При этом, анализируя результаты эмпирических исследований по обсуждаемой проблеме, авторы приходят к выводу о том, что структурообразующим компонентом субъектности выступает направленность личности [26; 10].

В исследованиях Е.Н. Волковой, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной анализируется категория «субъектность педагога». Е.Н. Волкова раскрывает содержание и структуру субъектности учителя и доказывает, что «именно субъектность педагога оказывает влияние на развитие личности школьника и качество развивающейся субъектности учащихся может служить показателем субъектности педагога» [7, 2]. Автор обосновывает, что «субъектность педагога предполагает не только отношение учителя к себе как субъекту деятельности, но и отношение к учащимся как к самоценным и самоопределяющимся субъектам собственной деятельности. Именно единство этих компонентов является условием дальнейшего развития личности учителя и становления личности учащихся» [7, 4]. Отсюда следует, что субъектность педагога является определенной профессиональной позицией, проявляющейся в диалогическом общении, психологической безопасности и референтной значимости взаимодействия в диаде «учитель – ученик».

И.А. Зимняя раскрывает субъектность педагога как его профессиональное свойство, состоящее из задатков, способностей (педагогических), направленности личности учителя и усиливающих его профессиональной компетентностью, которая постепенно формируется в условиях профессиональной педагогической деятельности и может измеряться предметными и надпредметными умениями. А.К. Маркова пишет о субъектности как о «профессиональной компетентности педагога» [14]. Автор аргументирует, что с увеличением педагогического стажа меняется отношение учителя к себе как ценности, что индивидуализирует его субъектность. Л.М. Митина понимает субъектность учителя как «систему педагогических способностей», реализуемых им в профессиональной деятельности [15].

С.С. Кашлев и др. раскрывают субъектность педагога как способность «отличить себя как деятеля от процесса и результатов педагогической деятельно-

сти, в способности возвыситься над ними субъективно, сделать свою собственную жизнедеятельность предметом своей педагогической деятельности» [10]. По мнению авторов, для этого необходимо отделение учителя как субъекта профессиональной деятельности, от самого ее процесса. Иными словами, субъектность учителя выражается в его способности осознавать себя инициатором педагогического процесса.

Конкретизация интерпретации понятия «субъектность педагога» возможна через термин «отраженная субъектность», введенный в научный обиход В.А. Петровским и определяемый им как идеальная представленность одного человека в другом. Отраженная субъектность возникает в условиях деятельности (в том числе профессиональной) и может увеличивать «оригинальность мышления в присутствии творческой личности, изменение уровня бескорыстного риска при актуализации образа рискующего человека, возрастание флексибельности учащихся в присутствии гибкого учителя». Вероятно, целесообразно рассматривать отраженную субъектность учителя вне отрыва от педагогической эмпатии, задающей необходимость учителю понимать ученика в качестве субъекта учебной и коммуникативной деятельности [22]. В.А. Петровский отмечает, что «отражаясь в педагоге, субъект-учащийся изменяет его взгляд на вещи, формирует новые побуждения, мотивы деятельности педагога» [24, 26].

И.В. Плаксина описывает субъектность учителя, которая может быть обнаружена в особенностях личности и в специфике профессиональной идентичности педагога [25]. Р.И. Суннатова раскрывает связь уровня субъектности учителя с его способностью организовывать и поддерживать субъект-субъектные взаимоотношения с другими участниками образовательных отношений. Автор предлагает изучать стадии становления субъектности учителя и акцентирует внимание на том, что для результативности этого процесса «педагог должен быть направлен не на себя или обучающегося, а на сам процесс взаимодействия» [29, 326].

Таким образом, следует заключить, что субъектность учителя может пониматься как качественное личностное образование, интегративно представляющее собой уровень профессионализма педагога. Отсюда, вероятно, следует, что субъектность педагога выражается в возможности и готовности личности совершенствовать свою профессиональную деятельность, т.е. таким образом управлять своими профессиональными действиями, чтобы они преобразовывали не только учащегося, но и самого себя (личность учителя).

Феномен субъектности личности является предметом большого количества теоретических и прикладных исследований. Он раскрывается через понятия «самопричинность», «волеизъявление». Исследователи сходятся во мнении о том, что субъектность личности формируется в ситуациях взаимодействия с другими субъектами в условиях деятельности, будучи включенными в нее, т.е. субъектами этой деятельности.

Деятельность педагога характеризуется специфической «неопределенностью»: нешаблонностью действий, слабой алгоритмизацией и потому предъявляет к личности и субъектности учителя особые требования и одновременно является условием развития субъектности. Поэтому анализ субъектности педагога неотделим от анализа педагогической деятельности, задающей некий профессиональный субъектогенез.

Прикладной аспект обсуждаемой проблемы состоит в использовании представлений о субъектности педагога и процессе ее формирования в условиях деятельности для целенаправленной работы с будущими педагогами на этапе их вузовской подготовки.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектнодеятельностного подхода // А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина (ред.). Проблема субъекта в психологической науке. – Москва: Академический проект, 2000. – 320 с.
3. Батищев Г.С. Философско-аксиологические идеи в концепции человека С.Л. Рубинштейна. Философские науки. – 1989. – С. 26–36.
4. Брушлинский А.В. К определению субъекта // Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – 268 с.
5. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
6. Будникова С. П. Профессиональная субъектность в структуре личностной субъектности будущего педагога. Ярославский педагогический вестник. – № 4 (127). – 2022. – 170 с.
7. Волкова Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога. Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. – М.: Психол. ин-т РАО, 1992. – 16 с.
8. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности. Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
10. Кашлев С. С., Глазачев С. Н., Соколова Н. И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога [Электронный ресурс] // Вестник МАН РС. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnost-kakprofessio-nalnaya-kompetentnost-pedagoga>
11. Коновалова О.В., Шерешкова Е.А. Взаимосвязь жизнеспособности и уровня субъектности у будущих педагогов. Вестник Костромского государственного университета. – *Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. – 2021. – Т. 27. – № 2, 2021. – С. 97–103.
12. Коржова Е.Ю., Дворецкая М. Я. Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты // Журнал прикладной психологии. – № 6. – 2005. – С. 11–27.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
15. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
16. Огнев А. С. Психология субъектогенеза личности. – М., 2009. – 124 с.
17. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. Вопросы психологии. – 1996. – С. 5–19.
18. Осницкий А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – 430 с.
19. Панов В.И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности. Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – С. 341–356.
20. Панов В.И. (ред.). Теоретическое обоснование экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель. ПИ РАО. – СПб.: Нестор-История, 2018. – С. 61–88.
21. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экопсихологическая модель становления субъектности. Вестник Московского университета. – *Серия 14. Психология*. – № 4. – 2016. – С. 16–25.
22. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-н/Д., 1996. – 236 с.
23. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии, 1985. – С. 17–30.
24. Петровский В.А., Огнев А.С. Основные положения субъектогенеза: Ежегодник Российского общества психологов. – М. – Т. 2. – вып. 1. – 1996. – С. 11–12.

25. Плаксина И.В. Характеристики педагогической субъектности. Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир. – № 25 (44). – 2016. – С. 86–97.
26. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
27. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – Москва: Наука, 1974. – 253 с.
28. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа+ Пресс, 1995. – 384 с.
29. Суннатова Р.И. Субъектность педагога как субъекта универсальных учебных действий // Перспективы науки и образования. – № 1 (43). – 2020. – С. 312–328.

Е.А. Макарова, И.В. Гаркуша

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В этой статье, в первую очередь, рассмотрена взаимозависимые отношения между цифровизацией и состоянием психологического здоровья детей и подростков. Целью данного исследования является изучение условий, необходимых для того, чтобы дети и подростки могли воспользоваться преимуществами цифровизации в рамках цифровой трансформации и избежать рисков, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий. Результаты данного исследования включают рекомендации по мерам цифровой трансформации, которые предполагают избирательную активную инклюзивность и содействие психологическому благополучию молодых людей для максимального использования преимуществ цифровизации в обучении и в жизни в целом.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая грамотность, психологическое здоровье, цифровая трансформация, эмоциональное развитие, кибербуллинг

E.A. Makarova, I.V. Garkusha

DIGITALIZATION AND CHILDREN AND ADOLESCENTS PSYCHOLOGICAL HEALTH AND WELL-BEING: CHALLENGES AND PROSPECTS

Annotation. This article primarily examines the interdependent links between digitalization and the children and adolescents' well-being and psychological health. The aim of this study is to examine the conditions necessary for children and adoles-

cents to benefit from digitalization within the framework of digital transformation and to avoid the risks associated with the use of information and communication technologies. The results of this study include recommendations for digital transformation measures that involve selective active inclusion and promotion of psychological well-being of young people to maximize the benefits of digitalization in learning and in life in general.

Key words: digitalization, digital literacy, psychological health, digital transformation, emotional development, cyberbullying

В существующей литературе утверждается, что продолжительное использование цифровых технологий существенно влияет на эмоциональное, психологическое и социальное развитие детей и подростков. Например, дети в возрасте от трёх до шести лет эмоционально реагируют, если члены семьи пытаются лишить их цифровых средств развлечения или ограничить их использование (фобии и навязчивый страх депривации, вызванные реальными или мнимыми угрозами лишения или ограничения использования любимого развлечения); а дети старшего возраста в возрасте от 6 до 18 лет, согласно исследованиям, испытывали невнимательность и рассеянность во всем, что не касается онлайн активности [1]. Во всём мире 91% учащихся в какой-то момент были лишены возможности получать образование, заниматься физической активностью и социализироваться из-за пандемии COVID-19 и связанной с этим необходимости домашнего карантина [13]. Цифровизация обеспечила возможность получения различных услуг и социализацию в ситуации карантина и изоляции, включая образовательные услуги, выполнение трудовых обязанностей, получение услуг здравоохранения и даже участие в социальной активности и культурных мероприятиях [8]. Поскольку в период пандемии случился резкий скачок развития информационно-коммуникационных технологий практически во всех отраслях и сферах человеческой деятельности, хотелось бы учесть психологические риски такой глобальной цифровизации и получить понимания того, как виртуальное участие в различных видах деятельности может повлиять на психологическое здоровье людей, особенно, детей и подростков, социализация которых постепенно полностью переходит в виртуальное пространство, а также необходимо четкое понимание того, будет ли иметь положительные или отрицательные последствия для жизненных шансов и психологического благополучия детей и подростков отсутствие или ограничение возможностей для цифрового участия и взаимодействия.

«Цифровые инструменты и средства нацелены на оптимизацию системы образования, а также направлены на улучшение доступа молодых людей к воз-

возможностям трудоустройства» [14, 881]. Все это вызывает насущную потребность в цифровой грамотности не только детей и подростков для активного участия в инновационном образовательном процессе, но и учителей и других профессионалов в области образования; иначе они могут остаться позади своих учеников в цифровом и социальном плане и станут профессионально непригодны. Более того, отсутствие цифровых навыков у молодежи приведет к неадекватности приобретения жизненных шансов в будущем и неравенству в социуме. К сожалению, несмотря на стремительный рост цифровизации в различных сферах человеческой деятельности, все еще «наблюдается неравенство, вызванное различными возможностями доступа к цифровым ресурсам, умениями и навыками использования их» [3, 18]. В борьбе с цифровым неравенством и цифровой маргинализацией отдельных слоев общества фокус на важности содействия цифровой инклюзии имеет значительное научное значение и требует исследования. Также как в области инклюзии людей с ограниченными возможностями, необходимо обобщить опыт, предлагаемый цифровыми сообществами, для «преодоления препятствий для цифровизации образования и получения трудового опыта молодых людей из неблагополучных или маргинализированных социальных групп» [15]. Это показывает, что без надлежащей организации и реализации цифровой молодежной политики цифровизация может усугубить неблагоприятное положение неактивной или малоактивной в цифровом смысле молодежи, которая преимущественно представлена в социально-экономических неблагополучных группах населения. Результаты данного исследования включают рекомендации по мерам цифровой трансформации, включающим неизбежную активную инклюзию и содействие как привилегированной, так и менее благополучной молодежи для максимального использования преимуществ цифровизации. Для достижения этой цели необходимо активнее вовлекать молодежь и поощрять участие в разработке положений новой политики цифровой трансформации на конкурсной основе для того, чтобы в результате конкурса представить лучшую цифровую платформу, которая будет соответствовать образовательным, профессиональным, информационным, социальным и коммуникативным потребностям молодежи.

Цель данного исследования – изучить условия воспитания, необходимые для того, чтобы дети и подростки могли извлечь пользу из роста цифровизации, чтобы можно было рекомендовать политику цифровой трансформации. Семейное воспитание является основой здорового общества, играет важную роль в психологическом благополучии детей. Основы цифрового образования дети, как правило, получают в семье. Группа экспертов по рискам, возможностям и

последствиям цифровой трансформации для молодежи, молодежной работы и молодежной политики утверждала, что «важно содействовать более равноправному доступу к интернет-услугам и развитию цифровых навыков детей и подростков, чтобы гарантировать их конкурентоспособность не только в сфере образования, но и на рынке труда» [4]. Под равноправным доступом к цифровизации подразумевается, что жизненно важно для социума обеспечить детям и подросткам из маргинализированных семей возможность продолжать академическую деятельность в условиях цифровизации образования и получить профессиональную подготовку, чтобы повысить их шансы найти свое место в социуме. Хотя исследования доказали, что расширение возможностей социальной мобильности не обязательно улучшает психологическое здоровье молодых людей, цифровая и академическая изоляция, как предполагают исследователи, может пагубно сказываться на их психологическом здоровье [5].

Другое исследование поддерживает приведенные выше аргументы, обнаружив, что отсутствие доступа к информационно-коммуникационным технологиям (цифровая изоляция), необходимым для онлайн-взаимодействия, может привести к негативным последствиям для психологического здоровья детей и подростков. Более того, было доказано, что цифровая изоляция или сложности с получением онлайн-доступа отбивает у детей и подростков желание участвовать в образовательных мероприятиях во время дистанционного обучения, что еще больше усугубляет проблемы с психическим здоровьем у детей [11]. Если верить выводам данного исследования, связь между цифровой изоляцией и проблемами психического здоровья является серьезной проблемой в системе образования. По мере того, как образование все больше опирается на информационно-коммуникационные технологии, дети и подростки школьного возраста, исключенные по независящим от них причинам из образовательной цифровой среды, будут считаться еще более уязвимыми. Отсутствие доступа к Интернету и компьютерам исключает постоянное активное участие этих школьников в онлайн-образовании и препятствует киберсоциализации со сверстниками. Это одна из причин, по которой исключенные из цифровой среды дети и подростки школьного возраста будут психологически более уязвимы, заключается в том, что они испытывают более высокую степень образовательных и социальных нарушений по сравнению со своими вовлеченными в цифровые образовательные активности сверстниками.

Можно с уверенностью говорить о том, что вопросы психологического благополучия и возможности цифровизации жизненной активности взаимосвязаны. Однако необходимо учитывать, что некоторые дети и подростки могут

оказаться в ловушке замкнутого порочного круга цифровой изоляции и проблем с психологическим здоровьем, а именно, если цифровая изоляция ставит под угрозу психологическое здоровье, то проблемы с психологическим здоровьем и благополучием также могут способствовать цифровой изоляции. Дети и подростки не доверяют цифровой среде, опасаются кибербуллинга и других видов киберагрессии, из-за этого они испытывают эмоциональную депривацию при невозможности общаться со сверстниками онлайн.

«Молодые люди с проблемами психологического здоровья подвергаются большему риску цифровой и, следовательно, социальной изоляции» [12]. По сравнению с подростками и со взрослыми, дети младшего и среднего школьного возраста, как правило, обладают более развитыми цифровыми навыками, осведомленностью и уверенностью в получении доступа к электронным услугам и в использовании гаджетов. Недаром это поколение называют «цифровыми аборигенами», термин введен Марком Пренски для обозначения поколения детей, которые родились в цифровую эпоху и не представляют своей жизни без Интернета и цифровых технологий [Prensky, Marc. On the Horizon .MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001]. Следовательно, мы вполне можем рассматривать распространение цифровых услуг как возможный инструмент для борьбы с проблемами психологического здоровья детей и подростков, обладающие более высокой цифровой грамотностью и имеющие более высокие цифровые потребности. Результаты зарубежных исследований [9] показывают, что проблемы с психологическим здоровьем у учащихся были наиболее выражены в периоды жестких ограничений, связанных, например, с COVID-19, когда социальные и образовательные нарушения достигали пика. Однако после возобновления работы школ и частичной или полной отмены социальных ограничений психологическое здоровье учащихся в некоторой степени восстановилось.

Несмотря на то, что исследователи утверждают, что отмена очных учебных и внеклассных мероприятий из-за домашнего карантина значительно ухудшила психологическое здоровье учащихся, эти исследования упускали из виду связанные с очным обучением проблемы с психологическим благополучием учащихся [14]. Например, дети и подростки, которые физически отличаются от своих сверстников и из-за этого подвергаются школьному буллингу и, как следствие, академическому стрессу, могут столкнуться с дополнительным риском для своего психологического здоровья, если им придется перейти от онлайн обучения к очному виду занятий, то есть, физически вернуться в школу, например, после карантина. Для них онлайн обучение может оказаться более

благоприятным с точки зрения психологического здоровья, несмотря на то, что те дети, которые все больше полагаются на Интернет в повседневной жизни, рискуют стать жертвами кибербуллинга и других видов онлайн-агрессии.

Наше исследование показало, что 26,9% респондентов из средней школы подвергались кибербуллингу, моббингу, киберсталкингу, вымогательству и социальной изоляции. Все виды буллинга наносит вред академической вовлеченности и психологическому благополучию детей, вызывая стресс, тревожность, депрессию, замкнутость в себе, заниженную самооценку, проблемы с концентрацией внимания и даже приводят к самоповреждающему поведению и попыткам самоубийства. Среди респондентов в возрасте от 12 до 18 лет, участвовавших в опросе, 43,7% детей столкнулись с симптомами депрессии, а еще 37,4% молодых людей страдают от симптомов повышенной тревожности [4].

Только грамотная организация политики в отношении цифровизации, а также цифровая трансформация может помочь школьникам, активно использующим цифровые технологии, избежать кибербуллинга; в противном случае те, кто постоянно подвергается онлайн-атакам, могут поставить под угрозу свое психологическое здоровье благополучие. Не удивительно, когда психологическое здоровье находится под угрозой, молодые люди предпочитают личное общение с педагогами и социальными работниками, а не онлайн-взаимодействие, чтобы обсудить свои личные проблемы, несмотря на их цифровую грамотность, опасаясь утечки информации и потока цифровой дезинформации и кибербуллинга из-за отсутствия строгого онлайн-контроля.

Проведенные исследования на предмет Интернет зависимости отмечают, что длительное пребывание в интернете может привести к негативным последствиям для психологического здоровья, включая повышенную вероятность развития депрессии, социальную изоляцию и снижение физической активности [2]. Мы поддерживаем эту точку зрения и утверждаем, что длительное воздействие цифровых технологий и социальных сетей может вызывать или усугублять тревожность у детей. Однако существующие исследования не раскрывают, могут ли преимущества использования интернета компенсировать отказ от участия в реальных социальных мероприятиях и от общения лицом-к-лицу. Ограничения, связанные с домашним онлайн обучением и социальным дистанцированием, побуждают детей и подростков проводить больше времени в социальных сетях, однако такое длительное пребывание в социальных сетях несет ответственность за ухудшение психологического здоровья школьников, хотя нужно признать, что причинно-следственная связь очень слаба. Причина и следствия не связаны потому, что преимущества использования социальных се-

тей для коммуникации, особенно в условиях значительного сокращения личного взаимодействия из-за ограничений, связанных, например, с карантином, компенсируют психологический вред от использования онлайн-платформ. Другое исследование отмечает, что с ростом использования социальных сетей для коммуникации и повседневных целей повышается риск стресса, депрессии, самоповреждающего поведения и даже суицидальных попыток у детей и подростков [6]. С этой информацией неизменно связывают вопрос о том, насколько сильно чрезмерное использование социальных сетей может оказать негативное влияние на неокрепшую психику детей и подростков.

В этом вопросе у исследователей нет единого мнения. Например, лонгитюдное исследование, проведенное в Канаде, Америке и Европе, доказывает, что использование цифровых технологий (определяемых как общение в социальных сетях, текстовые сообщения и Интернет) и психологическое здоровье детей (измеряемое исключительно стрессом, тревожностью и депрессией) никак не связаны [10]. Эти результаты вновь опровергают общее мнение о том, что чрезмерное использование цифровых технологий может привести к большему количеству проблем с психологическим здоровьем у детей и подростков. По результатам своего исследования мы беремся утверждать, что использование социальных сетей не создает проблем для психологического здоровья, а, наоборот, приносит пользу молодым людям. Во-первых, мы фокусируемся на разумном, а не на продолжительном использовании социальных сетей. Во-вторых, наше исследование показывает, что связь между использованием социальных сетей и психологическим здоровьем детей подростков может различаться в зависимости от контекста. Так, например, наши респонденты указали, что использование информационно-коммуникационных технологий существенно снижает чувство одиночества и социальной депривации, одновременно способствуя сохранению психологического здоровья и повышая самооценку детей и подростков. Это говорит о том, что использование киберсоциализация направлено на улучшение эмоционального и психологического благополучия.

Однако в рассмотренных научных источниках не было найдено упоминаний о том, насколько частота и продолжительность использования социальных сетей в целях социализации являются значимыми детерминантами сохранения и поддержания психологического благополучия. Более того, социальные сети могут преследовать разные цели, например, некоторые социальные сети используются для укрепления виртуальных профессиональных связей, в то время как другие – это просто платформа для коммуникации и проведения досуга, для социального обмена и поиска друзей с похожими интересами и хобби, которые

могут быть использованы для буллинга. Использование различных социальных сетей может по-разному влиять на благополучие детей. Не существует однозначного ответа на вопрос, приносит ли использование социальных сетей пользу или вред благополучию детей и подростков.

Кроме того, для использования цифровых технологий стабильное и быстрое интернет-соединение благоприятно влияет на психологическое здоровье детей. В этом случае удовлетворительная скорость интернет-соединения особенно важна для игр, а не для учебных занятий [7]. Для учащихся, увлеченных онлайн-играми, любой опыт нежелательной скорости интернет-соединения может быть раздражающим и, вероятно, будет ухудшать психологическое здоровье геймеров. Кроме того, мы отметили, что для тех, кто сталкивается с кибербуллингом и цифровой изоляцией, проблемы с психологическим здоровьем гораздо серьезнее, чем для тех, кто просто использует цифровые технологии для развлечения.

Мы не затрагивали проблему киберагрессии в нашем исследовании, однако в будущих перспективных исследованиях необходимо тщательно изучить, как использование информационных и коммуникационных технологий для агрессивного намеренного поведения влияет на психологическое здоровье детей и подростков, поскольку безопасность в информационной среде и другие факторы, в той или иной степени, по-видимому, играют свою роль в поддержании благополучия детей и подростков. Поскольку существует множество факторов, влияющих на психологическое здоровье детей, исследователям необходимо учитывать как можно больше значимых факторов внешней среды при изучении того, приводит ли использование информационных и коммуникационных технологий к устранению или к возникновению проблем с психологическим здоровьем у пользователей.

С другой стороны, чрезвычайно важен родительский контроль того, как, сколько времени и на каких сайтах проводит время их ребенок, чтобы вовремя вмешаться и предотвратить проблемы, которые могли бы возникнуть при условии полного попустительства со стороны родителей и других членов семьи. Более того, обязанностью родителей является обучение детей безопасному поведению в информационной среде; воспитание избирательности в контактах играет все более важную роль в психологическом благополучии детей и подростков при использовании информационных и коммуникационных технологий. В связи с этим необходимо подчеркнуть роль семьи в воспитании детей, а также роль совместно проведенного времени дома и вне дома, в виртуальной среде или в окружающем их реальном пространстве.

Мы хотели бы рассмотреть роль семейного воспитания в преодолении рисков цифровой среды, которые варьируются в зависимости от контекста. Детство можно считать периодом развития психосоциальной уязвимости. Дети, по сравнению со взрослыми, склонны к более рискованному поведению в информационной среде, меньше боятся опасности и стремятся к новизне и адреналиновой стимуляции. К некоторым проблемам могут относиться посещения сайтов, рекламирующих употребление алкоголя, наркотиков, что может привести к девиантному поведению подростков, низкой успеваемости в школе, проблемам с самооценкой и трудностями в формировании здоровой привязанности к равным и старшим. Семья, школа или окружение сверстников играют важную роль в формировании внутреннего мира детей и подростков. Родители представляют основной источник защиты, сверстники являются ролевыми моделями для подражания и копирования, но могут также стать источником риска для психосоциального здоровья детей. Традиционно ортодоксальный авторитарный стиль воспитания (основанный на строгости) всегда считался наилучшей стратегией для содействия психосоциальному благополучию детей. Однако он не всегда соответствует требованиям современности. Культурный контекст, в котором родители воспитывают своих детей, мы предлагаем в качестве важного фактора, объясняющего противоречивые результаты определения наилучшего метода воспитания. С одной стороны, исследования выявляют преимущества для развития, связанные со строгостью, но без теплоты (так называемый авторитарный стиль). С другой стороны, все больше исследований, проведенных в основном со школьниками среднего и старшего возраста, выявляют преимущества, связанные со стилем воспитания, основанным на теплоте, но без контроля (так называемый снисходительный или демократический стиль), который предлагает значительные преимущества детям и подросткам. Дети из семей с теплотой, но без строгости, в сравнении со своими сверстниками из семей с теплотой и строгостью (авторитетными), сообщают о равных или даже более высоких индексах психологического благополучия и информационной компетентности [3].

Аналогичным образом, новые исследования анализируют последствия родительской социализации за пределами семьи. Существует время, когда родительская социализация заканчивается: когда ребенок достигает взрослого возраста. Однако их компетентность или адаптация также связаны с типом семьи, в которой они выросли и социализировались. Модели родительской привязанности и строгости в годы социализации, по-видимому, имеют теоретиче-

ски последовательную связь с адаптацией и компетентностью взрослых детей, включая молодых людей, людей среднего возраста и людей старшего возраста.

Родители являются для детей важными и значимыми другими, и здоровые отношения между родителями и детьми, вероятно, могут способствовать позитивному развитию психологического здоровья и благополучия детей. При построении позитивного воспитания – воспитания, которое приводит к положительным результатам в развитии детей – и семейных отношений под влиянием цифровых технологий, особенно там, где применяются авторитетное и демократическое воспитание, родителям необходимо использовать «позитивное ролевое моделирование в цифровых медиа». Это означает, что родители должны выступать в качестве ролевых моделей для своих детей и избегать аддиктивного использования цифровых технологий. Они также могут совместно изучать онлайн-контент со своими детьми, в дополнение к поддержке безопасного и надлежащего использования технологий детьми и подростками. Когда дети испытывают негативное эмоциональное и психологическое состояние из-за длительного пребывания в Интернете, родители должны научить их полезным навыкам, помогающим справляться с проблемами психологического здоровья [2]. Родителям следует регулярно общаться с детьми, чтобы быть в курсе их проблем и убедиться в их психологическом благополучии. Если их дети сталкиваются с трудностями в преодолении стресса или негативных эмоций, родители могут дать совет по решению соответствующих проблем или прийти на помощь любым доступным для них способом.

Библиографический список

1. Зеленкова А.Ю. Цифровизация создания и распространения контента в медиабизнесе // Вопросы медиабизнеса. – 2022. – № 4.
2. Колесников В.Н., Мельник Ю.И., Теплова Л.И. Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1 (33).
3. Макарова Е.А., Гаркуша И.В. Цифровая коммуникация и цифровая грамотность педагогов и учащихся в XXI веке. Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2025. – № 1 (353). – С. 13–23.
4. Макарова Е.А., Гаркуша И.В. Психологические риски киберсоциализации детей и подростков, проблемы безопасности в Интернете. Национальное здоровье. – 2025. – № 2. – С. 103–110.
5. Плотицкина Н. В. Цифровая инклюзия: теоретическая рефлексия и публичная политика // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 58.

6. Польская, Н.А., Якубовская, Д.К. (2019). Влияние социальных сетей на самоповреждающее поведение у подростков. *Консультативная психология и психотерапия*. – 27(3). – 156–174. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270310>
7. Собкин В.С., Федотова А.В. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии // *Национальный психологический журнал*. 2018. – № 3 (31). – С. 23–30.
8. Council of Europe. European Commission . Young People, Social Inclusion and Digitalisation: Emerging Knowledge for Practice and Policy. Council of Europe Publishing; Paris, France: 2021.
- 9 .Fuentes M.C., Garcia O.F., Garcia F. Protective and Risk Factors for Adolescent Substance Use in Spain: Self-Esteem and Other Indicators of Personal Well-Being and Ill-Being. *Sustainability*. 2020;12:5962.
10. George M., Russell M., Piontak J., Odgers C. Concurrent and Subsequent Associations between Daily Digital Technology Use and High-Risk Adolescents' Mental Health Symptoms. *Child Dev*. 2018; 89:78–88.
- 11 .Metherell T., Ghai S., McCormick E., Ford T., Orben A. Digital Exclusion Predicts Worse Mental Health among Adolescents during COVID-19.OSF Prepr. 2021 :ppcovidwho-293515.
12. Ramtanen T., Gluschkoff K., Silvennoinen P., Heponiemi T. The Associations between Mental Health Problems and Attitudes toward Web-Based Health and Social Care Services: Evidence from a Finnish Population-Based Study. *J. Med. Internet Res*. 2021; 23:e28066.
13. Singh S., Roy D., Sinha K., Parveen S., Sharma G., Joshi G. Impact of COVID-19 and Lockdown on Mental Health of Children and Adolescents: A Narrative Review with Recommendations. *Psychiatr. Res*. 2020; 293:113429.
14. Winther D., Rees G., Livingstone S. Contextualising the Link between Adolescents' Use of Digital Technology and Their Mental Health: A Multi-Country Study of Time Spent Online and Life Satisfaction. *J. Child Psychol. Psychiatry*. 2020; 61:875–889.
15. Young L., Kolubinski D., Frings D. Attachment Style Moderates the Relationship between Social Media Use and User Mental Health and Wellbeing. *Hellyon*. 2020; 6:e04056.

О.Б. Полякова

НАПРАВЛЕНИЯ МОНИТОРИНГА АКАДЕМИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Введение: мониторинг академического выгорания студентов выступает составляющей психолого–педагогического сопровождения будущих специалистов. Академическое выгорание – истощение психического и физиче-

ского видов, затрудняющее учебно–профессиональную подготовку и требующее затрат большого объема индивидуальных ресурсов студентов – будущих специалистов; реакция негативной окраски умственной, физической и эмоциональной направленности на длительность учебно–профессиональной подготовки, приводящая к возникновению разочарования и истощения, снижению мотивации и результатов обучения. Цель – определить приоритетность направлений мониторинга академического выгорания студентов–медиков как составляющей психолого–педагогического сопровождения будущих специалистов. Материалы и методы: осуществлен мета–анализ 98 зарубежных работ по ключевым словам «выгорание» и «студенты–медики», опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2024 г.; в соответствии с целью исследования отобраны 14 научных статей, ранее не переведенных на русский язык и не подвергавшихся анализу. Результаты: мета–анализ научных публикаций Scopus 2024 дал возможность определить приоритетность выделенных 7 направлений мониторинга академического выгорания студентов–медиков: 1) 21,429 % составляющие академического выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация / цинизм, редукция личных достижений) и 21,429 % академическое выгорание и пониженный эмоциональный интеллект; 2) 14,286 % академическое выгорание и слабо выраженная эмпатия, 14,286 % академическое выгорание и нездоровье и 14,286 % академическое выгорание и академическая неуспеваемость; 3) 7,142 % академическое выгорание и учебно–профессиональный стресс и 7,142 % академическое выгорание и заниженная учебно–профессиональная самооценка. Заключение: студенты, в частности студенты–медики, жалуются на большие учебно–профессиональные нагрузки, монотонность учебного процесса, мотивационную незаинтересованность, нарушения цикла бодрствования / сна, нехватку времени, ослабление памяти, отсутствие правильного подхода к обучению, пониженную концентрацию внимания, преобладание негативных эмоциональных проявлений, прокрастинацию, психологический дискомфорт, рутинность выполняемых заданий, умственное истощение, утрату вдохновения и решительности, учебно–профессиональный стресс, хроническую усталость, что негативно сказывается на академической успеваемости; балансе учебы / личной жизни / подработки / хобби; иммунитете, качестве жизни студентов, межличностных отношениях, общении, работоспособности, режиме дня, социализации.

Ключевые слова: академическое выгорание, направления мониторинга академического выгорания, студенты–медики, психолого–педагогическое сопровождение, будущие специалисты.

O.B. Polyakova

DIRECTIONS FOR MONITORING ACADEMIC BURNOUT OF MEDICAL STUDENTS AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FUTURE SPECIALISTS

Annotation. Introduction: monitoring of academic burnout of students is a component of psychological and pedagogical support of future specialists. Academic burnout is a mental and physical exhaustion that complicates educational and professional training and requires a large amount of individual resources of students – future specialists; a negative reaction of mental, physical and emotional orientation to the duration of educational and professional training, leading to disappointment and exhaustion, decreased motivation and learning outcomes. The goal is to determine the priority of areas for monitoring academic burnout of medical students as a component of psychological and pedagogical support of future specialists. Materials and methods: a meta-analysis of 98 foreign works was carried out on the keywords "burnout" and "medical students" published in the international scientific citation system Scopus on the Science Direct platform in 2024; in accordance with the purpose of the study, 14 scientific articles that had not previously been translated into Russian and not subjected to analysis were selected. Results: a meta-analysis of Scopus 2024 scientific publications made it possible to determine the priority of the 7 identified areas for monitoring academic burnout among medical students: 1) 21.429 % components of academic burnout (emotional exhaustion, depersonalization / cynicism, reduction of personal achievements) and 21.429 % academic burnout and low emotional intelligence; 2) 14.286 % academic burnout and poor empathy, 14.286 % academic burnout and ill health, and 14.286 % academic burnout and academic failure; 3) 7.142 % academic burnout and academic and professional stress, and 7.142 % academic burnout and low academic and professional self-esteem. Conclusion: students, particularly medical students, complain of heavy academic and professional workloads, monotony of the learning process, motivational disinterest, sleep/wake cycle disorders, lack of time, memory impairment, lack of proper approach to learning, decreased concentration, prevalence of negative emotional manifestations, procrastination, psychological discomfort.

Key words: academic burnout, directions of monitoring academic burnout, medical students, psychological and pedagogical support, future specialists.

Академическое выгорание – истощение психического и физического видов, затрудняющее учебно-профессиональную подготовку и требующее затрат большого объема индивидуальных ресурсов студентов – будущих специалистов; реакция негативной окраски умственной, физической и эмоциональной направленности на длительность учебно-профессиональной подготовки, приводящая к возникновению разочарования и истощения, снижению мотивации и результатов обучения [1].

Студенты, в частности студенты-медики, жалуются на большие учебно-профессиональные нагрузки, монотонность учебного процесса, мотивационную незаинтересованность, нарушения цикла бодрствования / сна, нехватку времени, ослабление памяти, отсутствие правильного подхода к обучению, понижен-

ную концентрацию внимания, преобладание негативных эмоциональных проявлений, прокрастинацию, психологический дискомфорт, рутинность выполняемых заданий, умственное истощение, утрату вдохновения и решительности, учебно-профессиональный стресс, хроническую усталость, что негативно сказывается на академической успеваемости; балансе учебы / личной жизни / подработки / хобби; иммунитете, качестве жизни студентов, межличностных отношениях, общении, работоспособности, режиме дня, социализации [2].

Мониторинг академического выгорания студентов выступает составляющей психолого–педагогического сопровождения будущих специалистов.

Цель – определить приоритетность направлений мониторинга академического выгорания студентов–медиков как составляющей психолого–педагогического сопровождения будущих специалистов.

Новым теоретически и практически значимым является осуществленный мета–анализ 98 зарубежных работ по ключевым словам «выгорание» и «студенты–медики», опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2024 г.

В соответствии с целью исследования отобраны 14 научных статей, ранее не переводившихся на русский язык и не подвергавшихся анализу.

Проведена систематизация зарубежных научных публикаций за 2024 г. с последующим определением приоритетности направлений мониторинга академического выгорания студентов–медиков как составляющей психолого–педагогического сопровождения будущих специалистов, что находит неподдельный научный интерес у практических психологов и педагогов, работающих со студенческой молодежью и оказывающих им психолого–педагогическую помощь, направленную на нивелирование академического выгорания.

1. Академическое выгорание и академическая неуспеваемость:

– при изучении коррелятов эмоционального выгорания и намерений бросить учебу у студентов–медиков Португалии J. Sinval, P Oliveira, F. Novais, C. M. Almeida & D. Telles-Correia констатируют, что необходимо изучение сложных взаимосвязей между психологическим капиталом, общей социальной поддержкой, удовлетворенностью образованием и выгоранием, а также того, как эти факторы в совокупности влияют на намерения бросить учебу. У 351 студента–медика выявлена положительная связь между выгоранием и намерениями бросить учебу ($r = 0,37$; $p < 0,001$), подчеркивая выгорание как прямой коррелят намерений бросить учебу наряду с удовлетворенностью образованием ($r = -0,25$; $p = 0,003$) и психологическим капиталом ($r = -0,22$; $p = 0,005$). Высокая социальная поддержка связана с уменьшением выгорания ($r = -0,28$; $p <$

0,001) и увеличением удовлетворенности образованием ($r = 0,22$; $p = 0,002$) (Sinval et al. 2024);

– *при определении влияния выгорания на результаты стажировки на экзамене по сосудистой хирургии (ЭСХ)* C. L. Cui, M. A. Reilly, E. B. Pillado, R. D. Li, J. S. Eng, L. E. Grafmuller, K. L. DiLosa, A. M. Conway, G. A. Escobar, P. M. Shaw, Y. Y. Hu, K. Y. Bilimoria, M. G. Sheahan & D. M. Coleman указывают, что данные собраны из опроса после ЭСХ (баллы рассчитывались как процент правильных ответов, а затем стандартизировались в соответствии с Американским советом по хирургии). За 3 г. собрано 1385 ответов стажеров с данными о выгорании (408 в 2020 г., 459 в 2021 г., 498 в 2022 г.). 46 % стажеров сообщили о симптомах выгорания (симптомы выгорания коррелировали с падением балла ЭСХ на 14 пунктов (95 % [ДИ], от -24 до -4; $p = 0,006$). Обнаружен высокий уровень трудностей последиplomного образования, нахождения в отношениях, идентификация себя. При высоких показателях выгорания стажеры демонстрировали устойчивость в получении медицинских знаний, необходимых для сдачи ЭСХ (Cui et al. 2024).

2. Академическое выгорание и нездоровье:

– *при упреждении возникновения выгорания и раскрытии позитивного психического здоровья (ПЗ) студентов–медиков в университете в Южной Африке* R. Vagiri, M. Mphasha, V. Bangalee, W. Grootboom, L. Makhele & N. Padayachee констатируют, что данные собраны с использованием многомерного инструмента ПЗ и социально-демографического и связанного со здоровьем вопросника у 144 студентов-медиков. 114 студентов старше 20 лет (79,2 %) не имели предшествующей истории психиатрических заболеваний. 136 студентов (94,4 %) ранее не принимали никаких психиатрических препаратов. 95 студентов (66 %) были одиночками. 110 студентов (76,4 %) идентифицировали себя как христиане. 113 студентов (78,5 %) получали стипендию. 103 студента (71,5 %) имели семьи, проживающие в сельской местности. 106 студентов (73,6 %) проживали в университетском общежитии. Пол ($p = 0,01$), возраст ($p = 0,02$), религиозная принадлежность ($p = 0,03$), история психического заболевания ($p = 0,05$) и лечение психического заболевания ($p = 0,05$) оказали значительное влияние на общий балл выгорания. Студенты–юноши сообщили о более высоких средних баллах в большинстве доменов выгорания, за исключением доменов эмоциональной поддержки и духовности. Участники в возрасте от 22 до 23 лет сообщили о более низких средних баллах в общем балле выгорания и большинстве доменов выгорания. Существует значительная разница в средних баллах в зависимости от пола ($p = 0,02$) и религиозной принадлежности ($p = 0,00$) в домене духовности (Vagiri et al. 2024);

– *при установлении связи особенностей темперамента, характера, выго-*

рания, здоровья и благополучия студентов–медиков D. Garcia, M. Kazemitabar, E. Björk, T. M. C. Daniele, M. Mihailovic, K. M. Cloninger, M. A. Frota & C. R. Cloninger отмечают, что шведские студенты-медсестры (189 женщин, 29 мужчин) ответили на вопросы опросника темперамента и характера, опросника выгорания К. Маслач – общего опроса для студентов и шкалы благополучия по надзору за общественным здоровьем. Высокий уровень здоровья и благополучия и низкие симптомы выгорания (эмоционального истощения, цинизма и мотивационной деструкции) связаны с низким уровнем избегания вреда и высокой само-направленностью. Высокая само-трансцендентность связана с высоким эмоциональным истощением; высокая настойчивость – с высокой мотивационной деструкцией. Цинизм и эмоциональное истощение предсказывали низкие уровни здоровья и благополучия. Сочетание темперамента / характера влияет на здоровье студентов–медиков (Garcia et al. 2024).

3. Академическое выгорание и заниженная учебно-профессиональная самооценка:

– при оценке академического выгорания и профессиональной самооценки студентов–медиков S. Alghtany, A. Madhuvu, E. Fooladi & K. Crawford отмечают, что из 1630 студентов в исследовании приняли участие 198 студентов-медиков бакалавриата по сестринскому делу из 2 кампусов крупного университета в Виктории, Австралия. Студенты прошли онлайн–опрос через онлайн–платформу обучения университета или листовки. Для анализа данных использовались описательная статистика, корреляция Пирсона и подходы Bootstrapping. Анализ выявил значительную положительную корреляцию между общей профессиональной самооценкой студентов–медсестер и академическим выгоранием профессиональной эффективности ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Значительная отрицательная корреляция обнаружена между общей профессиональной самооценкой и академическим выгоранием цинизма ($r = -0,21$; $p < 0,01$). Общая профессиональная самооценка медсестер – значимый предиктор подшкал академического выгорания цинизма и профессиональной эффективности ($p < 0,01$) (Alghtany et al. 2024).

4. Академическое выгорание и учебно–профессиональный стресс:

– при установлении влияния стресса и выгорания на качество жизни студентов–медиков S. Di Mario, E. Rollo, S. Gabellini & L. Filomeno подчеркивают, что обзор проводился в соответствии с рекомендациями Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta–Analyses. Включены количественные и качественные исследования, опубликованные в PubMed, Scopus и Web of Science. Качество исследований оценивалось с помощью инструмента GRADE.

В обзор отобраны 15 исследований. Тревожность, депрессия, стресс и профессиональное выгорание (как предиктор суицидальных намерений) – наиболее распространенные состояния студентов медицинских профессий. Хронический стресс оказывает негативное влияние на иммунную, сердечно–сосудистую, нейроэндокринную и центральную нервную системы (Di Mario et al. 2024).

5. Академическое выгорание и пониженный эмоциональный интеллект:

– при выявлении связи эмоционального интеллекта с выгоранием и связанными с ним факторами у студентов–медиков М. J. Taylor, R. Andreatta, L. Woltenberg, M. Cormier & J. M. Hoch указывают, что эмоциональный интеллект – обучаемый набор навыков, который защищает от выгорания, улучшает психологическое благополучие и снижает тревожность и стресс. Данные собирались в течение 14 недель осенью 2022 г. с помощью общенационального онлайн–опроса 147 студентов-медиков, заполнивших демографическую форму (личные / школьные переменные, включая предыдущее образование и привычки осознанности), краткую форму опросника эмоционального интеллекта черт характера, инвентаризацию выгорания Олденберга – студента и шкалу здоровья сна. Отмечена большая отрицательная корреляция между эмоциональным интеллектом и выгоранием ($r = -0,591$, $p < 0,001$). Эмоциональный интеллект и возраст – значимые предикторы выгорания. Установлено, что более высокий эмоциональный интеллект может оказывать положительное влияние на снижение выгорания и повышение благополучия студентов–медиков (Taylor et al. 2024);

– при оценке академической успеваемости, эмоционального интеллекта и академического выгорания студентов–медиков С. Merino–Soto, M. Angulo–Ramos, V. Llaja–Rojas & G. M. Chans подчеркивают, что 154 студента–медика (77,3 % женщин, средний возраст 25,9 лет) университета в Метрополитен Лима, Перу ответили на опрос. Использовалась стратегия множественного посредничества с использованием шкалы эмоционального интеллекта Вонга–Лоу. 4 атрибута эмоционального интеллекта (самооценка, эмоциональная оценка других, использование эмоций и регуляция эмоций) оценены в отношении академической неуспеваемости и академического выгорания. Академическая неуспеваемость положительно влияет на академическое выгорание. Регулирование эмоций – единственное измерение эмоционального интеллекта, опосредующего академическую неуспеваемость и академическое выгорание (доля опосредования 0,315). Обнаружены статистически значимые гендерные различия в отношении выгорания, причем мужчины набрали умеренно больше баллов, чем

женщины [10];

– *при раскрытии связи эмоционального интеллекта и выгорания студентов–медиков* К. О. Tolentino–Ricoy, J. Salomón–Cruz & Á. A. Puig–Lagunes отмечают, что результаты анализа шкалы мета-настроения черт характера и инвентаризации выгорания К. Маслач показали, что от 36 % до 50 % студентов–медиков испытывают недостаточное внимание, ясность и эмоциональное восстановление. У 13 % студентов диагностирован синдром академического выгорания. Обнаружена связь между под–шкалами эмоционального интеллекта и синдромом академического выгорания. У женщин наблюдалась более высокая распространенность синдрома академического выгорания [14].

6. Академическое выгорание и слабо выраженная эмпатия:

– *при оценке эмпатии и выгорания студентов фармацевтической группы* J. D. Cole, M. J. Ruble, J. L. Jacoby, A. B. Smith, S. Duka, H. Kincaid & J. F. Quinn подчеркивают, что оценки выгорания и эмпатии (шкала эмпатии Джефферсона и инвентарь выгорания К. Маслач) 91 студента–медика (коэффициент ответов 85,8 %) осуществлены на протяжении 4–летнего обучения. На протяжении всех лет наблюдалось снижение эмпатии и профессиональной эффективности, а также рост истощения и цинизма (выгорания) [5];

– *при рассмотрении динамики эмпатии на клиническом этапе медицинского образования студентов британского медицинского учреждения Лестера* L. Keshtkar, A. Ward, R. Winter, C. Leung & J. Howick подчеркивают, что использование онлайн–версии шкалы эмпатии Джефферсона показало, что оценки эмпатии различались на разных курсах обучения ($p \leq 0,001$) с небольшим падением эмпатии между доклинической и клинической фазами обучения (средняя разница = 1,82, $p = 0,025$). Студенты–юноши набрали меньше баллов, чем студенты–девушки. Статистически значимой разницы между средним баллом эмпатии и интересом к специальности не было. Эмпатия студентов снизилась по мере их обучения в медицинском учреждении [9].

7. Составляющие академического выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация / цинизм, редукция личных достижений):

– *при исследовании случаев академического выгорания студентов–медиков* С. Xie, L. Li & Y. Li констатируют, что сбор данных 19 студентов–медиков (в возрасте от 22 до 42 лет, 16 женщин, 3 мужчины) медицинского университета Китая охватывал период с декабря 2023 г. по январь 2024 г. с обработкой согласно феноменологическому методу Джорджи. Выявлено 4 темы: отсутствие рефлексии выгорания, борьба с самим собой, бифуркация – наличие 2 вариантов выбора, поиск собственного пути. Академическое выгорание студентов–

медиков – психологическая дилемма, включающая отсутствие рефлексии выгорания, что приводит к внутренней борьбе с негативными проявлениями. Установлены 2 тенденции в академической успеваемости: либо оставаться отстраненными и безразличными к учебе, либо чрезмерно преданными и самоэксплуатирующими [16];

– при национальном сравнении выгорания среди групп женщин-стажеров хирургического и нехирургического профиля A. N. Shah, V. Vinaithirthan, A. S. Syed, K. Thurmon, A. Mann & T. Fainstad отмечают, что ответы на опрос 1017 женщин-стажеров из 26 медицинских учебных заведений США включали демографические данные и показатели благополучия. Выгорание оценивалось с помощью опросника выгорания К. Маслач. Данные анализировались с использованием критерия суммы рангов Вилкоксона, точного критерия Фишера и критерия хи-квадрат Пирсона со значимостью, определенной как $p < 0,05$. 999 участниц заполнили раздел опросов, посвященный демографическим данным и благополучию, и включены в анализ. 63 % указали на наличие выгорания. Стажеры набрали высокие баллы по синдрому самозванца и моральной травме с низким уровнем само-сострадания. Хирургические стажеры набрали более высокие баллы, чем нехирургические стажеры, в области редукции личных достижений выгорания ($p < 0,048$). Редукция личных достижений хирургических стажеров выше, чем нехирургических стажеров, общие показатели выгорания высоки в обеих группах [11];

– при характеристике составляющих выгорания, мотивов обучения и власти студентов-медиков немецкого медицинского факультета J. Bujok, V. Witte-Humperdinck, J. Schulze & D. Ohlendorf указывают, что в исследовании участвовали 380 студентов-медиков 1-ого курса и 217 студентов-медиков 3-его курса, заполнившие анкеты «Грязная дюжина» и «Мультимотивная сетка» (ММС). Не выявлено различий между группами студентов-медиков 1-ого и 3-его курсов по нарциссизму, психопатии и макиавеллизму. Студенты-юноши набрали больше баллов по составляющим выгорания, чем студентки-девушки. В ММС студенты 1-ого курса набрали больше баллов по страху отвержения и меньше баллов по надежде на успех и надежде на власть, чем студенты 3-его курса [4].

Мета-анализ научных публикаций Scopus 2024 дал возможность определить приоритетность выделенных 7 направлений мониторинга академического выгорания студентов-медиков как составляющей психолого-педагогического сопровождения будущих специалистов: 1) 21,429% составляющие академического выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация / цинизм, редукция личных достижений) и 21,429% академическое выгорание и понижен-

ный эмоциональный интеллект; 2) 14,286% академическое выгорание и слабо выраженная эмпатия, 14,286% академическое выгорание и нездоровье и 14,286% академическое выгорание и академическая неуспеваемость; 3) 7,142% академическое выгорание и учебно-профессиональный стресс и 7,142% академическое выгорание и заниженная учебно-профессиональная самооценка.

Библиографический список

1. Полякова О.Б. Академическое выгорание студентов как показатель учебно-профессиональной дезадаптации // Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции 14 мая 2025 г. – Киров: Вятский государственный агротехнологический университет, 2025. – С. 298–303.
2. Полякова О.Б. Особенности выгорания старшеклассников и студентов: мета-анализ // Актуальные проблемы психологического знания. – № 1 (70). – 2025. – С. 101–114. – https://doi.org/10.51944/20738544-2025_1_101
3. Alghtany S., Madhuvu A., Fooladi E. et al. Assessment of academic burnout and professional self-concept in undergraduate nursing students: a cross-sectional study. *Journal of Professional Nursing*, no. 52, 2024. – Pp. 7–14. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2024.03.003> (In English)
4. Bujok J., Witte-Humperdinck V., Schulze J. et al. Dark triad traits, study and power motives among medical students – a cross-sectional study at a German medical faculty. *Heliyon*, vol. 12, no 10, 2024. – Pp. e32842. – <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32842> (In English)
5. Cole J.D., Ruble M.J., Jacoby J.L. et al. Longitudinal assessment of empathy and burnout across a single pharmacy class cohort. *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 1, no 88, 2024. – Pp. 100604. – <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2023.100604> (In English)
6. Cui C.L., Reilly M.A., Pillado E. B. et al. Burnout is not associated with trainee performance on the Vascular Surgery In-Training Exam. *Journal of Vascular Surgery*, vol. 81, no 1, 2024. – Pp. 243–249.e4. – <https://doi.org/10.1016/j.jvs.2024.08.057> (In English)
7. Di Mario S., Rollo E., Gabellini S. et al. How stress and burnout impact the quality of life amongst healthcare students: an integrative review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 4, no 19, 2024. – Pp. 315–323. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2024.04.009> (In English)
8. Garcia D., Kazemitabar M., Björk E. et al. Nursing students' personality (temperament and character), burnout symptoms, and health and well-being. *International Journal of Nursing Studies Advances*, no 6, 2024. – Pp. 100206. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100206> (In English)
9. Keshtkar L., Ward A., Winter R. et al. Does empathy decline in the clinical phase of medical education? A study of students at Leicester medical school. *PEC Innovation*, no 5, 2024. – Pp. 100316. <https://doi.org/10.1016/j.pecinn.2024.100316> (In English)

10. Merino–Soto C., Angulo–Ramos M., Llaja–Rojas V. et al. Academic performance, emotional intelligence, and academic burnout: a cross-sectional study of a meditational effect in nursing students. *Nurse Education Today*, no. 139, 2024. Pp. 106221. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106221> (In English)
11. Shah A. N., Vinaithirthan V., Syed A. S. et al. National comparison of burnout for a cohort of surgical and nonsurgical female trainees. *Journal of Surgical Research*, no 296, 2024. – Pp. 404–410. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.01.010> (In English)
12. Sinval J., Oliveira P., Novais F. et al. Correlates of burnout and dropout intentions in medical students: a cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, no 364, 2024. – Pp. 221–230. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.08.003> (In English)
13. Taylor M. J., Andreatta R., Woltenberg L. et al. The relationship of emotional intelligence to burnout and related factors in healthcare profession students. *Nurse Education Today*, no 143, 2024. – Pp. 106387. – <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106387> (In English)
14. Tolentino–Ricoy K. O., Salomón–Cruz J., Puig–Lagunes Á. A. et al. Emotional intelligence and burnout in medical students. *Educación Médica*, vol. 4, no 25, pp. 100920. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100920> (In English)
15. Vagiri R., Mphasha M., Bangalee V. et al. Thriving beyond the stethoscope: unveiling positive mental health among medical students at a university in south Africa. *Dialogues in Health*, no 5, 2024. – Pp. 100188. <https://doi.org/10.1016/j.dialog.2024.100188> (In English)
16. Xie C., Li L., Li Y. Wheels stuck in the mud: a qualitative study of experiences of academic burnout in graduate nursing students. *Nurse Education Today*, no 140, 2024. – Pp. 106287. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106287> (In English)

Л.В. Скорова, А.Ф. Дерюгин

ВЗАИМОСМЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СУБЪЕКТНОСТИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. Скорость социальных изменений, непредсказуемость новой реальности, цифровизация всех сфер жизни требует от старшеклассников также быстро и эффективно выстраивать отношения и взаимодействие с людьми, разрешать конфликты, адаптироваться к новым условиям. И в этих процессах важную роль играет эмоциональный интеллект. Не менее важным признаётся и становление субъектности в подростковом возрасте как способности изменять себя, других и окружающий мир. В данной статье представлены результаты исследования взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и атрибутивных характеристик субъектности. Использовался следующий инструментарий: опросник субъектности Е.Н. Волковой, И.А. Серегинной, тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, статистические методы (коэффициент Спирмена для выявления взаимосвязи компонентов эмоцио-нального

интеллекта и компонентов субъектности, Т-критерия Вилкоксона для оценки сдвига показателей после реализации программы развития). Установлена заметная связь между способностью к рефлексии и пониманием своих эмоций, а также между общей субъектностью и межличностным эмоциональным интеллектом, способностью управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Обосновано, что развитие субъективности возможно посредством целенаправленной работы по развитию межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта. Вместе с тем, устойчивость выявленной взаимосвязи требует более углублённого исследования, требующего расширения выборки в количественном и возрастном составе. Кроме того, требует дальнейшего изучения механизма интеграции эмоционального интеллекта в структуру субъектности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностный интеллект, управление эмоциями, субъектность, способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, развитие субъектности.

L.V. Skorova, A.F. Deryugin

THE INTERCONNECTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SUBJECTNESS IN OLDER TEENAGERS

Annotation. The speed of social change, the unpredictability of the new reality, the digitalization of all spheres of life require high school students to quickly and effectively build relationships and interact with people, resolve conflicts, and adapt to new conditions. Emotional intelligence plays an important role in these processes. No less important is the development of subjectivity in adolescence as the ability to change oneself, others and the world around us. This article presents the results of a study of the relationship between the components of emotional intelligence and the attributive characteristics of subjectivity. The following tools were used: the subjectivity questionnaire by E. N. Volkova, I. A. Seregina, the emotional intelligence test by D. V. Lyusin, statistical methods (Spearman's coefficient to identify the relationship between the components of emotional intelligence and the components of subjectivity, Wilcoxon's T-test to assess the shift in indicators after the implementation of the development program). A significant relationship was established between the ability to reflect and understand one's emotions, as well as between general subjectivity and interpersonal emotional intelligence, the ability to manage one's emotions and the emotions of others. It is substantiated that the development of subjectivity is possible through targeted work on the development of interpersonal and intrapersonal emotional intelligence. At the same time, the stability of the identified relationship requires a more in-depth study, which requires an expansion of the sample in quantitative and age composition. In addition, it requires further study of the mechanism of integration of emotional intelligence into the structure of subjectivity.

Key words: the relationship between emotional intelligence and subjectness, interpersonal intelligence, emotional management, subjectness, ability to reflect,

awareness of one's own uniqueness, understanding and acceptance of others, development of subjectness.

В условиях быстрых изменений социальной среды, непредсказуемости новой реальности, цифровизации всех сфер жизни старшеклассникам необходимо эффективно взаимодействовать с людьми разных социальных групп, решать конфликты, адаптироваться к новым условиям, управлять ими и строить отношения. И понимание собственных эмоций и эмоций других людей, умение управлять ими способствуют решению этих задач и осознанию себя как активного субъекта своей жизнедеятельности, способного осознанно влиять на свою жизнь и окружение. Кроме того, старший школьный возраст – период интенсивного личностного развития, самоопределения, становления субъектности. В научной литературе отмечает несбалансированность структуры субъектности в этом возрасте [3, 2]. В связи с этим важным представляется поиск факторов, способствующих развитию субъектности. Полагаем, что можно говорить и о взаимосвязи эмоционального интеллекта с субъектностью как способности личности преобразовывать окружающий мир, изменять людей и самого себя. Поэтому цель статьи – выявить наличие взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта и субъектности у старшеклассников.

Эмоциональный интеллект предметом самостоятельного исследования становится в 90-е годы XX столетия (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Х. Гарднер и др.), и с тех пор оформилось несколько подходов к определению понятия и пониманию его структуры [5]. Так, эмоциональный интеллект рассматривается как интегративное когнитивно-личностное образование, сочетание интеллектуальных способностей к пониманию и управлению эмоциями (Андреева 2020), как способность понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей (Люсин 2020, Антопольская, Панов, Силаков 2021), как способность приспосабливаться к изменениям внешних условий и эффективно управлять ими [8].

Содержание, атрибуты, компоненты субъектности рассматриваются с разных позиций. Критический анализ исследований представлен в работах В.В. Кисовой, Е.Н. Волковой, Е.Н. Гребенниковой [3; 6; 4]. Полагаем, что субъектность личности может быть исследована через процессы понимания и управления своими эмоциями и эмоциями других людей. Такой подход отражён в исследовании Т.А. Антопольской, В.И. Панова, А.С. Силакова при изучении развитии субъектности у подростков, включённых в систему дополнительного образования [2]. В данном исследовании мы исходили из понимания

субъектности как способности личности «производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях» [3, 54], включающей в себя следующие характеристики – свобода выбора и ответственность за него, активность, осознание собственной уникальности, способность к рефлексии, понимание и принятие других, саморазвитие [3].

Исследование проводилось на базе образовательных организаций г. Иркутск. Общий объём выборки составил 87 старшеклассников. На первом этапе при исследовании субъектности использовался опросник субъектности (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина). На втором этапе осуществлялась диагностика эмоционального интеллекта как способности осознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей с использованием теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. Далее устанавливалась взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и компонентов субъектности с использованием коэффициента Спирмена. И на третьем этапе на основе полученных данных была составлена и апробирована программа развития социального интеллекта как фактора развития субъектности.

Исследование атрибутивных характеристик структуры субъектности обнаружило у большинства средние показатели активности (81%), способности к рефлексии (68%), способности нести ответственность за совершаемые выборы (86%), осознания собственной уникальности (84%), понимания и принятия других (77%). Низкие значения продемонстрировали по этим атрибутам субъектности от 2% (активность) до 14% (способности к рефлексии). И лишь один атрибут субъектности – саморазвитие – показал примерно одинаковую выраженность у респондентов по уровням: 32% старшеклассников продемонстрировали высокий уровень склонности саморазвитию и изменению себя, 39% средний, 29% низкий. Это свидетельствует о ситуативном проявлении целенаправленной активности старшеклассниками, рефлексии, стремлении к свободе принятия решений, склонности подчиняться другим людям и перекладывать ответственность на них, сомнениями в своей уникальности, а умение видеть уникальность другого зависит от обстоятельств. Одной из причин такого может быть недостаточная степень сформированности представлений о себе как активном деятеле. Вместе с тем старшеклассники стремятся к изменениям, осознают потенциал для собственного развития и достаточно открыты обстоятельствам, раскрывающим их изменения. Полученные результаты свидетельствуют о неравномерности развития характеристик субъектности у старшеклассников и необходимости их развития. Мы предположили, что на проявление субъективности может влиять эмоциональный интеллект, и поэтому мы провели компонентный

анализ эмоционального интеллекта. Был обнаружен низкий уровень межличностного интеллекта (37%), понимания своих и чужих эмоций (41%), управления своими эмоциями (30%) и эмоциями других людей (37%). Это может говорить о сложностях в осознании, понимании и регулировании как своих эмоциональных состояний, так и эмоций других. Корреляционный анализ обнаружил взаимосвязь компонентов эмоционального интеллекта и субъектности (Табл. 1).

Таблица 1 – Значения коэффициента корреляции между компонентами эмоционального интеллекта и субъектности

	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	МП	МУ	ВП	ВУ	ОЭИ
Активность	,451**	,113	,302**	,321**	,407**	,407**	-,006	,293	,335**
Способность к рефлексии	,385**	,359**	,249	,434**	,294	,338**	,106	,532** *	,427**
Свобода выбора и ответственность за него	,378**	,357**	,233	,481**	,268*	,347**	,028	,416**	,442**
Осознание собственной уникальности	,302**	,090	,125	,204	,213	,341**	-,034	,277	,239
Понимание и принятие других	,330**	,214	,242	,293	,276	,245	,016	,358**	,317**
Саморазвитие	,315**	,339**	,237	,401**	,262	,302**	,106	,307**	,390**
Общая субъектность	,525** *	,386**	,359**	,529** *	,424**	,480**	,085	,532** *	,536***

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, ПЭ – понимание эмоций, УЭ – управление эмоциями, МП – понимание эмоций других, МУ – управление эмоциями других, ВП – понимание своих эмоций, ВУ – управление своими эмоциями, ОЭИ – общий эмоциональный интеллект. ** $p < .01$, *** $p < .001$

Как видно из таблицы 1, наиболее значимыми компонентами для развития субъектности выступают межличностный эмоциональный интеллект, управление эмоциями собственными и других людей. Заметим также значимую связь способности к рефлексии с умением управлять своими эмоциями. Понимание собственных эмоций без наличия навыков их регуляции практически не сказывается на активности и субъектности личности.

Связь большинства компонентов эмоционального интеллекта с осознанием собственной уникальности и пониманием и принятием других несущественна.

Вместе с тем, умение регулировать эмоциональное состояние других людей (например, поддержка, помощь в стрессовых ситуациях) способствуют осознанию уникальности.

Обнаруженные взаимосвязи позволяют говорить о том, что изменение одного компонента приведёт к изменению другого, т. е. при развитии эмоционального интеллекта будет развиваться субъектность личности. На основании этого была составлена программа развития эмоционального интеллекта как основы для развития субъектности, которая была апробирована на старшеклассниках с низким уровнем межличностного социального интеллекта. Результативность её реализации проверялась с использованием непараметрического Т-критерия Вилкоксона. Был выявлен статистически значимый сдвиг в развитии эмоционального интеллекта ($p < 0,001$) и субъектности ($p = 0,038$). Это свидетельствует о положительной динамике в развитии субъектности у старшеклассников.

Проведённое исследование обнаружило в основном средний уровень выраженности эмоционального интеллекта и субъектности у старшеклассников. Установлена заметная связь между способностью к рефлексии и пониманием своих эмоций, а также между общей субъектностью и межличностным эмоциональным интеллектом, и способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Устойчивость выявленной взаимосвязи требует более углублённого исследования, требующего расширения выборки в количественном и возрастном составе. Кроме того, требует дальнейшего изучения механизма интеграции эмоционального интеллекта в структуру субъектности. Практическая работа по развитию эмоционального интеллекта показала положительную динамику в развитии субъектности. Полученные результаты могут быть использованы в качестве основы для дальнейших научных работ и практических разработок по теме исследования.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: от метафоры к интегративному феномену // Вопросы психологии. – № 5. – 2020. – С. 34–44. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=44491480>
2. Антопольская Т.А., Панов В.И., Силаков А.С. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности. Перспективы науки и образования. – № 3 (51). – 2021. – С. 247–260. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46424191>
3. Волкова Е.Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 197. – 2020. – С. 52–62. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43938570>

4. Гребенникова Е.В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – № 6 (134). – 2013. – С. 140–142. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20167522>
5. Дегтярев А.В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии. Психологическая наука и образование. – № 2. – 2012. – С. 170–180. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=pdfprdl>
6. Кисова В.В. Теоретико-методологические подходы к определению категории субъекта и субъектности в современной психологической науке. Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Т. 8. – № 4 (29). – 2019. – С. 313–316.
7. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен: мат. Первой междунаро. научно-практич. конф. 20–24 октября 1999 г. – М.: Смысл, 2000. – С. 25–35. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37094494>
8. Bar-On R., Parker J.D.A. (eds.) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory Handbook of emotional intelligence. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – Pp. 363–388.

С.В. Стукова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В ДИНАМИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ И УРОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОСИСТЕМ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию особенностей и механизмов формирования образовательных экосистем в контексте профессионального развития педагогов. Автор рассматривает роль образовательных экосистем как инструмента, способствующего эффективному освоению современных технологий и приобретению компетенций, необходимых для работы в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

Ключевые слова: образовательные экосистемы, профессиональное развитие педагогов, непрерывное образование, открытый доступ к образованию, цифровые технологии

S.V. Stukova

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN A DYNAMIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT: EXPERIENCE AND LESSONS IN THE FORMATION OF ECOSYSTEMS

Annotation. This article explores the features and mechanisms of the formation of educational ecosystems in the context of the professional development of teachers.

The author examines the role of educational ecosystems as a tool that promotes the effective acquisition of modern technologies and the development of competencies necessary for working in a rapidly changing educational environment.

Key words: educational ecosystems, professional development of teachers, continuous education, open access to education, digital technologies

Современная образовательная среда характеризуется стремительными изменениями, обусловленными влиянием глобализации, цифровизацией и социальными преобразованиями. Педагоги вынуждены сталкиваться с новыми вызовами, такими как необходимость освоения новых технологий, поддержание высокого уровня профессиональных компетенций и способность приспосабливаться к меняющимся условиям. Статья посвящена изучению роли образовательных экосистем в профессиональном развитии педагогов, выделяя ключевые аспекты и возможные препятствия на пути эффективного функционирования этих систем.

В своем издании Изотова А. Г., Гаврилюк Е. С. подчеркнули, что со временем понятие экосистемы, которое зародилось, а впоследствии и установилось в биологии, начало активно употребляться в других областях и секторах науки [2]. В гуманитарные, социальные и экономические науки экосистемный подход вошел во многом благодаря потребности представить процесс взаимодействия между группами, состоящими из различных элементов, имеющих связь, и компонентами окружающей среды. При дальнейшем развитии и изучении экосистемного подхода в различных сферах были выделены такие ее качества, как усложненность и нелинейность, что привело к общепринятому определению экосистемы как сложной системы. А М.Н. Ветчинова в своих трудах писала, что в научной литературе отмечается, что термин «экосистема» был введен в научный оборот в 1935 г. Артуром Джорджем Тэнсли для обозначения основной единицы природы [1]. Также упоминается, что в немалой степени экосистемный подход основан на экологическом подходе к развитию человека, который предложил американский психолог, специалист по детской психологии Ури Бронфенбреннер в 1970-х гг., который опираясь на работы Л. С. Выготского и К. Левина, разработал психологическую теорию экологических систем, в которой «психологическая экология» человека определяется как совокупность нескольких подсистем: микросистема семьи, мезосистема локальной среды общения и проживания, экзосистема крупных социальных организаций и макросистема, в основе которой лежат культурные обычаи и ценности (схематично экологические подсистемы представлены четырьмя концентрическими кругами).

Образовательная экосистема представляет собой сложную структуру взаимосвязанных компонентов, объединяющих традиционные институты образования, цифровые платформы, социальные объединения и корпоративные структуры. Основная задача таких экосистем – создание благоприятных условий для непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивающего максимальное приспособление к изменениям окружающей среды.

Среди преимуществ образовательных экосистем выделяют:

- подвижность и универсальность;
- индивидуализацию образовательных маршрутов;
- совместимость различных платформ и сервисов;
- возможность доступа к широкому спектру ресурсов и возможностей для обучения.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, существуют преграды, связанные с отсутствием четкого механизма координации и управления этими системами, низкой степенью доверия к новым технологиям и сложностью встраивания традиционной системы образования в современную цифровую среду.

Одним из наиболее значимых инструментов формирования образовательных экосистем является концепция открытого образования, основанная на доступе к открытым ресурсам и онлайн-курсам. Открытые образовательные ресурсы позволяют создавать индивидуальные траектории обучения, расширяют границы традиционного образования и снижают барьеры входа в сферу непрерывного профессионального развития.

Еще одним важным инструментом является использование социальных медиа и массовых коммуникаций, которые служат площадками для обмена опытом, обсуждения профессиональных вопросов и формирования командных проектов. Эти пространства способствуют созданию сетевого эффекта, облегчая взаимодействие между различными субъектами образовательной среды. Кроме того, как отмечает А.А. Коновалов в своем исследовании, при ориентации программ повышения квалификации педагогов на экономические и кадровые потребности региона актуализируется социальное партнерство бизнес-сообщества и организаций системы профессионального образования региона [3].

Несмотря на широкий спектр возможностей, предоставляемых образовательными экосистемами, существует ряд ограничений, препятствующих эффективному функционированию этих систем. Среди них выделяются:

- проблема интеграции традиционных институтов образования и цифрового сегмента;

- сложность поддержания единого стандарта качества образовательных продуктов;
- необходимость инвестиций в инфраструктуру и технологии;
- вопросы информационной безопасности и защиты персональных данных.

Кроме того, значительное влияние оказывает фактор человеческого капитала – отсутствие необходимой квалификации у педагогов для полноценного использования возможностей образовательных экосистем. Решение этих проблем требует комплексного подхода, включающего государственную политику, инвестиции в кадры и создание единой национальной стратегии развития образовательных экосистем.

Анализ международного опыта показывает, что успешное формирование образовательных экосистем возможно лишь при условии наличия следующих условий:

- четко определенная стратегия развития;
- инвестиции в инфраструктуру и технологии;
- подготовка кадров и повышение квалификации педагогов;
- государственная поддержка и регулирование.

Российским образовательным организациям предстоит проделать значительную работу по внедрению принципов открытых образовательных экосистем, учитывая особенности национального контекста и состояние инфраструктуры. Необходимо активное сотрудничество государства, бизнеса и гражданского общества для выработки оптимальной модели функционирования образовательных экосистем.

Подводя итог, можно сказать, что образовательные экосистемы представляют собой мощный инструмент для профессионального развития педагогов, однако требуют значительных усилий и вложений для полного раскрытия своего потенциала. Важно учитывать международный опыт и избегать ошибок, допущенных ранее, стремясь к созданию инклюзивной и открытой системы, доступной для всех категорий населения.

Только благодаря комплексной работе всех заинтересованных сторон удастся преодолеть имеющиеся барьеры и сформировать эффективную образовательную экосистему, способствующую повышению конкурентоспособности российского образования и обеспечению устойчивого развития общества в целом.

Библиографический список

1. Ветчинова М.Н. Историко-педагогический журнал. Образовательная экосистема как новая парадигма образования XXI в. – № 4. – 2022. – С. 95.
2. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования. Вопросы инновационной экономики. – Т. 12. – № 2. – 2022. – С. 1213–1214.
3. Коновалов А.А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации. Профессиональное образование и рынок труда. – Т. 12. – № 1. – 2024. – С. 42–57.

Раздел 3. Проблемы воспитания

В.В. Ковалев

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации гражданской позиции старшеклассников как представителей молодежи, осуществляемой посредством внеурочной деятельности. Рассматриваются ключевые аспекты активизации гражданской позиции старшеклассников во внеурочной деятельности в целом посредством технологий диалогового взаимодействия. Определяются условия и принципы реализации гражданской позиции старшеклассника во внеурочной деятельности. Вводится теоретическое понятие – гражданское диалоговое пространство во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: гражданская позиция, старшеклассники, внеурочная деятельность, технология диалогового взаимодействия, российская молодежная среда.

V.V. Kovalev

DIALOGUE INTERACTION TECHNOLOGY AS A MEANS OF ACTIVATING THE CIVIC POSITION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Annotation. The article examines the problem of activating the civic position of senior pupils as representatives of youth, carried out through extracurricular activities. The key aspects of activating the civic position of senior pupils in extracurricular activities in general through dialogue interaction technologies are considered. The conditions and principles of implementing the civic position of a senior pupil in extracurricular activities are determined. A theoretical concept is introduced - civic dialogue space in extracurricular activities.

Key words: civic position, high school students, extracurricular activities, dialogue interaction technology, Russian youth environment.

На сегодняшний момент процесс гражданского воспитания старшеклассников, сопряженный с активизацией их гражданской позиции, имеет высокую значимость в отечественной педагогике. Это связано с геополитическими, ин-

формационными и иными вызовами, предъявляемыми к российскому обществу. Преодоление этих вызовов в сфере образования, является одной из приоритетных в современных условиях. Внеурочная деятельность является наиболее эффективным механизмом реализации процесса гражданского воспитания, поскольку именно она напрямую направлена на реализацию личностных результатов ФГОС СОО, что позволяет вовлекать обучающихся в общественно-полезные гражданские практики, гармонично дополняя учебную деятельность.

Целесообразно говорить о том, что активизация гражданской позиции старшеклассников как представителей российской молодежной среды в системе образования на современном этапе является ответом на запросы российского общества и государства. Практическое обеспечения данной позиции имеет ряд вызовов. Эти вызовы обусловлены тем, что современная жизнь российского общества, происходит в условиях постоянных социально-экономических изменений и негативных аспектов цифровизации. Современная система школьного образования сталкивается с системным вызовом: формирование гражданской позиции у подростков все чаще сводится к декларативным практикам – акциям, флешмобам, мемориальным мероприятиям, которые зачастую не обеспечивают реальной вовлеченности в учебно-воспитательный процесс, развития критического мышления или личной ответственности. Такой подход, основанный на имитации гражданского поведения, порождает «гражданство по шаблону» – внешнюю, стилизованную форму, лишенную внутренней глубины. Это предъявляет новые требования к реалиям современности и технологическому обеспечению гражданского воспитания старшеклассников во внеурочной деятельности. В этой связи особую значимость приобретает педагогическая технология, позволяющая перейти от монологического к диалогическому воспитанию гражданина.

В настоящий момент, когда национальная безопасность является приоритетным направлением государственной политики, возрастает значимость педагогических исследований в области активизации гражданской позиции старшеклассников, выступающей фактором обеспечения духовной безопасности российской молодежи. Это определяет актуальность данной статьи и является основой для постановки цели исследования: определения технологических аспектов активизации гражданской позиции старшеклассников посредством внеурочной деятельности.

Указанная цель будет реализована с помощью решения следующих задач исследования:

- уточнению понятия «гражданская позиция старшеклассников»;

- выявлению технологических аспектов активизации гражданской позиции старшеклассников посредством внеурочной деятельности.

На основе Примерной рабочей программы воспитания для общеобразовательных организаций представляется возможным уточнить понятие «гражданская позиция старшеклассников» следующим образом: совокупность взглядов, убеждение, ценностных ориентиров, отображающих эффективность процесса формирования российской гражданской идентичности, изучения и уважения прав, свобод и обязанностей гражданина России [3].

Эффективность активизации гражданской позиции старшеклассников во внеурочной деятельности напрямую связана с соблюдением следующих организационных условий. Первым условием выступает комплексная педагогическая работа, ориентированная на их духовно-нравственное развитие и сопряженная с укреплением национального единства. Вторым условием является подбор эффективных методов, направленных на развитие у старшеклассников критического мышления, позволяющего противостоять информационным вызовам. Наконец, третье условие, связано с технологическим обеспечением процесса гражданского воспитания в воспитательном процессе внеурочной деятельности.

Стоит обратить внимание на то, что для успешного присвоения обучающими ценностей в процессе активизации гражданской позиции старшеклассников во внеурочной деятельности высокую значимость имеет организация диалога, обеспечиваемая в полной мере обеспечивается в технологии диалогового взаимодействия, основы которой были разработаны бразильским педагогом Пауло Фрейре в рамках его концепции развивающего диалога. В данной концепции диалог – это не инструмент обучения, а акт сопротивления гегемонии. В монологической модели образования ученик – это «пустой сосуд», в который вливается знание от имени власти. Диалог же – это «праксис», в которой ученик и учитель становятся со-исследователями реальности [5, 87].

Развивая позицию П. Фрейре, следует подчеркнуть, что настоящий диалог требует риска быть непонятым, изменить свою позицию, признать, что твоя позиция может быть ошибочной. Только в таком диалоге рождается гражданская зрелость – не как компетенция, а как этическая установка.

При разработке технологии диалогового взаимодействия, направленной на активизацию гражданской позиции старшеклассников во внеурочной деятельности, центральное место в теоретической базе занимает концепция диалогизма М. М. Бахтина. Согласно данной концепции диалог – это не способ обмена информацией, а ключевое условие самой возможности существования соз-

нения посредством становления личности не внутри себя, а между людьми, в поле взаимного восприятия, ответа и переосмысления [1, с.41].

В отечественной педагогике развивающий диалог получил свое теоретическое развитие в работах Е.Л. Мельниковой, непосредственно руководящей его практической реализацией. Е.Л. Мельникова разработана двухкомпонентную структуру проблемного диалога в учебно-воспитательной деятельности, состоящую из побуждающего диалога (комплекса реплик, которые помогают развивать творческую активность учащихся) и подводящего диалога (системы вопросов и заданий, активизирующих логическое и критическое мышление школьников) [2, 12].

Побуждающий диалог применяется на этапе постановки воспитательной проблемы с целью осознания учащимися противоречия, заложенного в проблемной ситуации, и их самостоятельного формулирования проблемы. На этапе поиска решения побуждающий диалог активизирует когнитивную деятельность учащихся, способствуя выдвижению и верификации их гипотез. Подводящий диалог на этапе постановки проблемы применяется для самостоятельного формулирования учащимися воспитательных задач. На этапе поиска решения подводный диалог применяется для создания логическую цепочку умозаключений, ведущих к решению воспитательной задачи.

Гражданская позиция, таким образом, не может быть сформирована в изоляции. Она создается только тогда, когда человек вступает в диалог с другим, чья позиция отлична от его собственной. Это не просто «обсуждение», а встреча двух сознаний, каждое из которых изменяется в процессе встречи. В этом смысле гражданин – это не тот, кто знает законы, а тот, кто способен слышать другого как равного субъекта.

Традиционно гражданская позиция трактуется как совокупность знаний, умений и установок. Но такой подход редуцирует её до уровня социальных норм: ты должен знать, как голосовать, участвовать в выборах, соблюдать закон – и ты гражданин. Однако, если гражданская позиция – это лишь набор действий, то она легко поддаётся манипуляции: можно научить «правильно» говорить о демократии, не испытывая никакой внутренней приверженности.

Настоящая гражданская позиция – это онтологическое состояние. Она возникает тогда, когда обучающийся: 1) осознает себя как субъект, а не объект воспитания; 2) осуществляет морально-нравственный выбор; 3) проявляет готовность к осуществлению конституционных обязанностей гражданина РФ; 4) переживает диалог как событие, меняющее его самого.

Диалогическая модель гражданского воспитания предполагает его открытый характер, взаимные откровения педагога и учащихся как субъектов диалогового процесса, стремление всех субъектов диалога получать новую информацию. Включение всех учащихся в диалоговый процесс гражданского воспитания позволяет развивать критическое мышление посредством осмысления информации.

На основе вышеизложенного, предлагаются следующие принципы, при реализации которых диалог становится средством активизации гражданской позиции старшеклассника во внеурочной деятельности.

Принцип этики равенства. Согласно данному принципу, диалог невозможен без абсолютного признания другого как субъекта, имеющего право на своё мнение, даже если оно противоречит твоему. Это не терпимость – это этический акт. В образовательной среде это означает отказ от иерархии «учитель знает – ученик слушает». Внеурочная деятельность становится пространством, где все участники – равные субъекты смыслообразования. Технология требует не нейтральности, а этической позиции: «Я не могу быть гражданином, пока не признаю тебя как равного».

Принцип неопределенности, при котором диалог не направлен на достижение заранее заданного результата. Его цель – не «решить вопрос», а раскрыть его глубину. Гражданская позиция формируется не в моменте согласия, а в моменте непривычности – когда твои убеждения оказываются под вопросом, и ты не можешь их защитить, не услышав другого. Это требует от педагога умения ждать, терпеть неопределённость, не навязывать выводы. В этом смысле диалог – это антитеза стандартному контролю.

Принцип ответственности за «другого». Именно на его основе диалоговое взаимодействие в рамках внеурочной деятельности создает условия, в которых каждый участник сталкивается с лицом другого, с его болью, надеждой, страхом – и не может остаться безразличным. Это не эмпатия как психологический механизм, а скорее этическое обязательство, возникающее в момент встречи.

Принцип рефлексивности как условия самосовершенствования. Реализация данного принципа основана на понимании того, что диалог не является завершённым актом. Он требует постоянной рефлексии – не только о содержании, но и о самом процессе взаимодействия: «Почему я сказал это? Почему я не смог услышать? Что изменилось во мне после этого разговора?» Рефлексия здесь – не методика, а онтологическая практика. Без неё диалог остаётся поверхностным. С рефлексией – он становится каналом трансформации личности.

На основе указанных выше принципов вводится ключевое теоретическое понятие – гражданское диалоговое пространство во внеурочной деятельности. Оно представляет собой особое педагогическое пространство, обладающее следующими характеристиками: 1) непринужденность (отсутствие оценок, рейтингов); 2) символическая безопасность (возможность вступать в коммуникацию без страха осуждения); 3) множественность голосов (нет доминирующего нарратива – все точки зрения имеют вес); 4) событийность (каждый диалог – уникальное событие); 5) процессуальная незавершенность (в диалоге важен сам процесс и последующий переход в рефлексии педагога и обучающегося).

Инновационный потенциал диалоговой технологии гражданского воспитания заключается в том, что педагог и учащийся вступают в горизонтальные, симметричные демократические отношения, что позволяет развивать ценности гражданского общества и демократии в условиях школы. Целесообразность включения данной технологии в процесс гражданского воспитания в школе проявляется через ее направленность на создание условий и обеспечения диалоговой коммуникативной деятельности гражданско-воспитательного характера, позволяющей развивать и своевременно корректировать гражданскую позицию школьников. Данный потенциал в полной мере реализуется в глубинной технологии воспитания, разработанной В.В. Шоганом. Этапы ее реализации представлены на рисунке 1.

Ее структурной основой является глубинный диалог. По сути своей он является побуждающим и направлен на активизацию гражданской позиции старшеклассников. Вместе с тем глубинный диалог эмотивен. Он обращен к раскрытию переживаемых чувств, презентации внутреннего мира и жизненного опыта педагога и обучающихся [4, 22].



Рисунок 1 – Этапы реализации глубинной технологии воспитания В.В. Шогана

Таким образом, целесообразно сделать вывод о том, что технологии диалогового взаимодействия, в частности сегодня, являются одним из наиболее эффективных средств активизации гражданской позиции старшеклассников. Следует обратить внимание на тот факт, что данные технологии наиболее эффективны именно во внеурочной деятельности. Именно данный вид деятельности открывает широкие возможности для полно форматных диалоговых дискуссий, а не их элементов как микроструктуры урока.

Технология диалогового взаимодействия – это не средство активизации, а условие самой возможности гражданского становления личности старшеклассника. Она переводит внеурочную деятельность из области «дополнительных занятий» в зону первичного существования – там, где личность впервые осознает себя в качестве гражданина.

В условиях, когда образование все чаще превращается в систему подготовки к рынку труда, именно диалоговое пространство сохраняет гуманистическую суть педагогики – возможность быть человеком, способным к ответственности, к свободе, к сопереживанию.

Однако для максимальной эффективности диалоговых технологий гражданского воспитания во внеурочной деятельности требуется системная работа по их практической реализации, что требует соответственного методического обеспечения внеурочной деятельности, ресурс которой может быть использован при обеспечении образовательного суверенитета современной России.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Философия поступка. – М.: Лабиринт, 1996. – 183 с.
2. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного диалога: поиск решения учебной проблемы // Русский язык в школе. – 2016. – № 6. – С. 10–15.
3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций 2022 (протокол от 23 июня 2022 г. № 3/22). – URL: <https://институтвоспитания.рф/programmy-vospitaniya/programma-vospitaniya-dlya-obshcheobrazovatelnykh-organizatsiy/> [Дата обращения: 10.09.2025].
4. Шоган В.В., Сторожакова Е.В., Ковалев В.В. Глубинная технология обучения, как условие воспитания гражданственности школьников // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 4. – С. 17–24.
5. Freire, P. Pedagogy of the Oppressed / Paulo Freire. – New York: Continuum, 1994. – 586 p.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. Геополитическая обстановка в современной России формирует новые вызовы и угрозы по вовлечению молодежи в противоправную деятельность. Современные технологии уже давно сформировали новую востребованную среду коммуникации, которая активно используется населением, особенно молодежью. Вместе с тем, данная среда принесла новые угрозы противоправного характера и стала новой площадкой совершения преступлений, в том числе экстремистского и террористического характера. Главным бенефициаром данной деятельности являются сотрудники главного разведывательного управления Украины и западные специальные службы, которые посредством подконтрольных средств массовой информации, зачастую финансируемых Учащаяся молодежь, в силу своего возраста, особенно уязвима перед воздействием радикальных идеологий, что требует разработки эффективных мер по формированию устойчивого иммунитета против подобных воздействий. При этом необходимо учитывать и наиболее «опасный» возраст вовлечения в противоправную деятельность, а так же наиболее приемлемую форму проведения профилактических мероприятий для наиболее эффективного проведения занятий и обширного охвата молодежи. Данная ситуация заставляет педагогическое сообщество активно искать наиболее эффективные средства противодействия данному негативному явлению. Основной целью нашей деятельности является снижение уровня террористических и экстремистских преступлений с участием молодежи и повышение эффективности мер в борьбе с данными правонарушениями. Наиболее эффективным средством, с нашей точки зрения, является повышение правосознания обучающихся. В качестве инструмента его повышения мы рассматриваем личность и деятельность педагога образовательной организации с использованием инструментов патриотического воспитания.

Ключевые слова: молодежь, правосознание, патриотизм, педагог, образовательная организация.

S.V. Novikov

FEATURES OF THE FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN TEACHER

Annotation. The geopolitical situation in modern Russia creates new challenges and threats to involve young people in illegal activities. Modern technologies have long ago created a new, popular communication environment that is actively used by

the population, especially young people. At the same time, this environment has brought new illegal threats and has become a new platform for committing crimes, including extremist and terrorist ones. The main beneficiaries of this activity are the employees of the Main Intelligence Directorate of Ukraine and Western special services, which, through controlled media, often financed by Students, due to their age, are especially vulnerable to the influence of radical ideologies, which requires the development of effective measures to form a stable immunity against such influences. At the same time, it is necessary to take into account the most "dangerous" age of involvement in illegal activities, as well as the most acceptable form of preventive measures for the most effective conduct of classes and extensive coverage of young people. This situation forces the pedagogical community to actively seek the most effective means of counteracting this negative phenomenon. The main goal of this activity is to reduce the level of terrorist and extremist crimes involving young people and to increase the effectiveness of measures to combat these offenses. The most effective means is to increase the legal awareness of students. As a tool for increasing it, we consider the personality and activity of the teacher of the educational organization using the tools of patriotic education.

Key words: youth, legal consciousness, patriotism, teacher, educational organization.

Современные геополитические условия, новые вызовы и угрозы российскому обществу и праву, заставляют предпринимать активные шаги по поиску и внедрению наиболее эффективных практик противодействия. Молодежь как наиболее активная и социально не зрелая категория граждан, с небогатым жизненным опытом, но с наличием большого количества потребностей, которые не всегда покрываются родителями, становится главной мишенью для различных специальных служб и радикальных организаций, с целью вовлечения в противоправную деятельность.

Правоохранительная практика показывает, что основными способами вовлечения молодежи в противоправную деятельность, в том числе в совершение тяжких преступлений экстремистского и террористического характера являются:

1) жажда наживы – «легкие и быстрые деньги, за несложную работу», связанную с разрушением инфраструктуры, путей и сообщений, а порой и угрозой для жизни и здоровья российских граждан. При этом молодые люди не задумываются о последствиях своих действий, а обещанные мизерные суммы за совершение тяжкого преступления на которое соглашаются подростки, вызывают озабоченность в правовой грамотности современной молодежи;

2) манипуляция – с помощью обмана у молодого человека выясняют персональные данные его, его близких родственников, с помощью которых

происходит изъятие денежных средств с личных счетов граждан, формирование на их имя крупных кредитов. Далее преступники обещают за «оказанную услугу» со стороны молодого человека, вернуть денежные средства. Содержание «услуги» всегда имеет состав преступления, будь то поджог зданий военкомата или передача сведений составляющих государственную или военную тайну. При этом, после оказанной «услуги», преступники не останавливаются, и дают другие «задания», усугубляя тем самым, положение молодого человека. Весь процесс продолжается до тех пор, пока молодой человек не будет задержан правоохранительными органами. Денежные средства ему никто не возвращает, а порой долги кредитным организациям еще больше растут;

3) шантаж – найдя, либо фальсифицируя информацию о молодом человеке компрометирующего характера, преступники под угрозой распространения данной информации требуют оказания «услуги», за которой скрывается непосредственное участие в совершении преступления экстремистского или террористического характера. Начинается вовлечение с незначительных правонарушений, в результате уровень «услуг» все более четко приобретает состав тяжкого преступления. Данный «квест» заканчивается так же, задержанием молодого человека правоохранительными органами.

Анализ текущей криминальной хроники наглядно показывает необходимость повышения правосознания современной молодежи как инструмента противодействия массовому вовлечению ее в противоправную деятельность.

Важность изучения детерминант, обуславливающих формирование и повышения уровня правосознания молодежи, на современном этапе приобретает особую значимость в российском обществе. Данная тематика имеет преимущественно прикладное значение, направленное на решение практических задач противодействия усилению распространения деформированного восприятия юридических норм среди молодежи России. Исходя из этого, необходимость подробного анализа и поиска новых средств повышения уровня правосознания молодежи продиктовано в первую очередь стремлением снизить уровень террористических и экстремистских преступлений с участием молодежи и повысить эффективность мер в борьбе с правонарушениями.

Современные исследователи определяют правосознание как «присущую человеку систему представлений, основанную на понимании роли закона, правовых норм в регулировании взаимоотношений между гражданами, между личностью и государством, под воздействием которых складываются установки на подчинение этим нормам» [1], т. е. сформированное (формирующееся) интегративное личностно-профессиональное качество.

Правосознание не присуще человеку с рождения, оно формируется в течение жизни человека под воздействием множества факторов как внешнего, так и внутреннего характера. Согласно классификации предложенной Осиповым М.Ю., факторы, воздействующие на формирование правосознания, целесообразно подразделять в зависимости от их влияния на структуру правосознания – правовую идеологию и правовую психологию.

Факторами, оказывающими влияние на правовую идеологию, автор выделяет следующие аспекты:

- доступность нормативно-правовых актов, регламентирующих сферу общественных отношений, входящих в область правового регулирования;
- способность субъекта адекватно воспринимать юридически значимую информацию;
- активность индивида, проявляемая в самостоятельном поиске правовых сведений.

Факторы же, способствующие формированию правовой психологии, включают такие компоненты, как:

- осознание человеком ценности права как социального регулятора поведения;
- понимание субъектом своего личного пространства свобод, а также признание существования аналогичных свобод у окружающих лиц, восприятие права как универсальной формы ограничения индивидуальных волей, обеспечивающей баланс интересов общества и отдельных его членов [2].

В своей работе мы хотим обратить внимание на возможность использования в повышении уровня правосознания молодежи инструменты патриотического воспитания, при активном вовлечении в данный процесс внешних факторов формирования правосознания (семья, образовательная организация, личность и деятельность педагога).

Семья формирует начальный базис правосознания молодого человека. Внутрисемейный круг формирует начальные представления о праве, правовых установках и поведенческих стереотипах, которые впоследствии определяют общую культурную среду, включая непосредственно правовую культуру индивида. Семейно-воспитательные практики играют особую роль в привитии молодежи уважения к законам, осознанного соблюдения правил и негативного отношения к противозаконным действиям [3]. Однако наличие в семье лиц с криминальным прошлым, а так же воспитание детей в не полных семьях создают риски для формирования твердых основ правосознания молодого человека.

Кроме семьи, на последующее формирование правосознания влияют различные социальные группы, окружающие личность: друзья, образовательные организации, трудовые коллективы и др. Образование играет особенно значительную роль в процессе социальной адаптации молодого поколения, обеспечивая дальнейшее освоение социально-правового опыта и легальное обучение [4].

Учебные заведения несут ответственность за создание благоприятных условий, направленных на передачу подрастающему поколению базовых ценностей и положительных жизненных ориентиров, а также на подготовку сильного, ответственного и уважающего закон гражданина государства [5].

Именно образовательная организация формирует прочную основу для развития устойчивого правового сознания обучающихся, как необходимого фактора для последующей адаптации к нормам общества и реализации активной жизненной позиции обучающегося в дальнейшем. В процессе обучения в образовательной организации происходит передача правовых знаний, привитие уважения к закону и правопорядку, формируется критическое мышление и социальная ответственность обучающихся посредством вовлечения в практическое решение правовых проблем [6].

Наибольшую эффективность при повышении уровня правосознания обучающихся играет педагог образовательной организации непосредственно проводящий занятия. Если в своей деятельности он выступает не просто как носитель знаний в определённой области, а как профессионал, имеющий широкий набор умений и навыков и обладающий определённым нравственно-правовым мировоззрением. То в процессе выполнения профессиональных обязанностей такой педагог имеет возможность эффективно осуществлять правовое и патриотическое воспитание обучающихся. Особое значение имеет личность педагогического работника, его мировоззрение, его принятие и следование нормам верховенства закона и его личный уровень правосознания. Любые искажения в данном направлении у педагогического работника непосредственно отразятся на формировании правосознания у контактирующих с ним обучающихся.

Особую важность в эффективности процесса повышения правосознания обучающихся имеют личные качества преподавателя, к которым относятся:

- честность и этичность преподавателя по отношению к слушателям;
- открытость и толерантность педагога при работе с коллективом молодых сотрудников;

- эмоциональная компетентность при работе с личным составом, оперативная реакция на негативный фон в коллективе и принятие мер для поддержки благоприятного эмоционального климата;
- владение навыками коммуникации, средствами невербального общения, возможностью наладить позитивное взаимодействие со слушателями;
- способность планировать, координировать, мотивировать и направлять деятельность коллектива слушателей, способствуя развитию их личностного потенциала;
- стремление к личностному росту, непрерывному обучению и анализу собственного педагогического опыта при формировании стратегии работы со слушателями.

Патриотизм является одной из составляющих формирования чувства принадлежности к своей стране, гражданственности, уважения к законам страны и участию в жизни общества. Является одной из составляющих формирования нравственной основы обучающихся, готовности к служению Отечеству. Формирует осознание связи дальнейшего развития обучающегося с развитием государства, что делает эту связь личной ценностью и базисом для построения дальнейшей траектории личного роста. Наглядным проявлением эффективности патриотического воспитания является деятельная активность обучающегося образовательной организации, направленная на решение актуальных государственных задач (участие в волонтерском движении, строительных отрядах, добровольных народных дружинах или кибердружинах и т. д.) [7]. И здесь на помощь педагогу и образовательной организации для усиления мотивации обучающегося к деятельной активности, могут прийти, зачастую не всегда активно использующийся потенциал педагогического коллектива образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации. Преподавательский состав таких организаций имеет педагогический опыт в реализации образовательных программ, а так же опыт правоохранительной деятельности, многие из числа преподавательского состава имеют боевой опыт и награждены орденами и медалями за охрану правопорядка и территориальной целостности России. Можно рассмотреть возможность на плановой основе посещение обучающимися образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации. В рамках, которой пройдет знакомство с процессом подготовки защитника правопорядка, инфраструктурой и непосредственно с героями правоохранительных органов. Что должно позитивно отразиться в отношении молодого поколения к работе сотрудника органов внутренних дел, а так же дает потенциальную возможность определиться с выбором дальнейшей профессии.

С нашей точки зрения эффективность использования средств патриотического воспитания, в формировании правосознания обучающихся зависит от непосредственного участия сотрудников правоохранительных органов в данном процессе, и задача педагогического работника создать условия для участия этих сотрудников в формировании процесса правосознания обучающихся.

Также считаем, что для повышения уровня правосознания обучающихся с использованием средств патриотического воспитания необходимы следующие условия:

- системная и последовательная реализация в процессе проведения учебных занятий воспитательной функции права;
- межпредметная интеграция при решении задач по повышению уровня правосознания обучающихся средствами патриотического воспитания;
- реализация воспитательного потенциала развития правосознания обучающихся с использованием специалистов органов внутренних дел;
- стимулирование саморазвития правосознания обучающихся посредством воспитательного взаимодействия, активизирующего становление общей культуры, сочетание в таком взаимодействии традиционных и инновационных методов, доказавших свою высокую эффективность.

Многовекторность угроз для современного российского общества и особенно для молодого поколения, приводит к поиску эффективных средств противодействия им. С нашей точки зрения, эффективным инструментом противодействия разнообразным угрозам будет повышение уровня правосознания обучающихся, что позволит им быть более критичными в окружающей обстановке, иметь твердые нравственные принципы при рассмотрении различных вариантов личностного обогащения и дальнейшего профессионального развития. А на современном этапе одним их наиболее эффективных инструментов развития правосознания обучающихся мы считаем патриотического воспитание молодежи. При этом для увеличения эффективности данного процесса предлагаем рассмотреть возможность участия в нем педагогического состава образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Библиографический список

1. Сергачева О.В., Марьин М.И. Правосознание сотрудников органов внутренних дел // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 2 (41). – С. 3–7.
2. Осипов, М.Ю. Основные факторы, влияющие на правосознание и правомерное поведение / М.Ю. Осипов. – Текст: электронный // Юридические записки. – 2013. – № 1. – С. 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye>

factory-vliyayushchie-na-pravosoznanie-i-pravomernoe-povedenie [Дата обращения: 13.08.2020].

3. Симонова М.А. Причины и условия, влияющие на формирование правового сознания / М.А. Симинова, И.А. Терехова. – Текст: электронный // Аллея науки. – 2018 – № 10(26). – С. 692–695. – URL: <https://alley-science.ru> [Дата обращения 19.08.2020].
4. Брыжинская Г.В. Факторы правовой социализации / Г.В. Брыжинская. – Текст: электронный // Перспективы науки. – 2015. – № 11 (74). – С. 100. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25464223> [Дата обращения 30.12.2020].
5. Климкина Ю.А. Факторы, оказывающие влияние на формирование правового сознания несовершеннолетних / Ю.А. Климкина. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – С. 450–452. – URL: <https://moluch.ru/archive/118/32866/> [Дата обращения: 18.03.2021].
6. Барабанов Н.О., Новиков С.В., Рязанов О.Е. Актуальные тенденции развития молодежных объединений правоохранительной направленности в ТГУ имени Г.Р. Державина // Социально-экономические явления и процессы. – 2015. – № 5. – С. 154–158.
7. Богомоллов Г.С., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания в рамках военных учебных сборов по основам военной службы Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности // Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета. – Донецк, 2022. – С. 16–19.

Н.В. Фоменко

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере работы МБУ ДО «Центр внешкольной работы» г. Таганрога)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос эстетического воспитания старших школьников в учреждениях дополнительного образования. Перечислены методы и средства эстетического воспитания, которые используются в работе со старшими школьниками. Приводится пример работы организации дополнительного образования МБУ ДО «Центр внешкольной работы» г. Таганрога по эстетическому воспитанию старших школьников.

Ключевые слова: дополнительное образование, эстетическое воспитание, методы и средства эстетического воспитания, старшие школьники.

**AESTHETIC EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN
THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR EDUCATION
(on the example of the work of the MBU DO "Center of extracurricular work"
of Taganrog)**

Annotation. The article discusses the issue of aesthetic education of senior schoolchildren in institutions of additional education. The methods and means of aesthetic education that can be used in working with senior schoolchildren are listed. An example of the work of the additional education organization MBU DO "Center for Out-of-School Work" in Taganrog on the aesthetic education of senior schoolchildren is provided.

Key words: additional education, aesthetic education, methods and means of aesthetic education, senior schoolchildren.

Формирование эстетического воспитания у старших школьников представляет собой особую проблему в современной психолого-педагогической практике, играет ключевую роль в формировании индивидуальности, оказывая влияние на восприятие мира и социокультурную адаптацию. Понимание и развитие эстетических предпочтений помогают не только расширить культурный кругозор, но и способствуют развитию творческого мышления и самовыражения. Процесс формирования эстетического воспитания у старших школьников становится предметом особого интереса, поскольку именно на этом этапе формируются основы их личностного развития и культурного восприятия.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) выделено шесть основных направлений современного воспитания, таких как: гражданское воспитание, патриотическое воспитание, духовно-нравственное, эстетическое воспитание, физическое воспитание, трудовое воспитание, экологическое воспитание, воспитание ценностей научного познания [9].

Под эстетическим воспитанием понимается приобщение обучающихся к лучшим образцам отечественного и мирового искусства.

В истории отечественной педагогики особое внимание уделялось формированию гармонично развитой личности, в том числе эстетическому воспитанию. Проблема эстетического воспитания рассматривается в работах таких ученых, как М.С. Каган, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.С. Выготский и др.

Эстетическое воспитание развивает восприимчивость человека к искусству и прекрасному. К.Д. Ушинский писал, что в каждом предмете учебного цикла содержится эстетический элемент, и задача наставника состоит в том, чтобы довести его до ребенка [7].

Среди современных исследователей, которые внесли значительный вклад в развитие теории и практики эстетического воспитания, можно отметить следующих: В. Алексеева, Ю.К. Бабанский, Ю.Б. Боров, Н.И. Киященко, В.С. Кузин, Н.А. Лайзеров, Б.Н. Лихачев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Л.П. Печко, Н.Н. Ростовцев, Л.С. Сысоева, К.Б. Соколов, Е.В. Шорохов, Т.Я. Шпикалова и др.

Несомненно, необходимо создавать условия для эстетического самовыражения каждого ребенка путем приобщения его к художественному творчеству. Исследователи сходятся во мнении, что искусство занимает одно из ведущих мест среди всех средств эстетического воспитания, так как именно через художественно-творческую деятельность наиболее полно и универсально выражаются все эстетические аспекты реальности в эмоционально-образной форме. Наиболее эффективным источником и инструментом эстетического воспитания учащихся исследователи считают классическое образование, подчеркивая важность и необходимость эстетизации всего педагогического процесса [13].

В.А. Сухомлинский писал: «Ребенок по своей природе – пытливым исследователем, открывателем мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям» [7].

Б.Т. Лихачев считает, что эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс, формирующий творческую активную личность, способную воспринимать прекрасные, трагические, комические и безобразные вещи в жизни, искусстве, то есть жить и творить «по закону красоты» [4].

По мнению И.Ф. Харламова, эстетическое воспитание – это воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве, развитие эстетических взглядов, вкусов и чувств, потребности и способности участвовать в создании прекрасного в искусстве и жизни [12].

В целом, склонность к эстетическому восприятию действительности у детей играет важную роль в их развитии и самопознании. Поддерживать и развивать это качество следует с помощью культурных мероприятий, творческих за-

нятий и проектов, которые позволят детям раскрывать свой внутренний мир и узнавать красоту во всем, что их окружает.

В современных условиях развития образования и общества акцент делается не только на передачу знаний, но и на воспитание человека, способного воспринимать и творить прекрасное, участвовать в культурной жизни общества и критически осмысливать окружающую действительность. Важно отметить, что эстетическое воспитание развивает не только творческое мышление ученика, но и способствует адаптации и социализации в обществе. Эстетическое воспитание играет важную роль в современном образовании, помогает учащимся развивать чувство вкуса и эстетические идеалы, что, согласно ФГОС, является одной из ключевых задач современного образования.

Необходимо более детально рассмотреть проблему эстетического воспитания и разработать эффективные стратегии его формирования у старших школьников, предоставить обучающимся широкий спектр возможностей для восприятия, понимания и творческого взаимодействия с искусством, что является ключевым элементом их гармоничного развития [1].

Известный педагог начала XX века В.Н. Шацкая заведовала школой-колонией «Бодрая жизнь» с 1911 по 1932 год. В учреждении особое место отводилось эстетическому воспитанию детей. Центральное место в эстетическом воспитании занимала музыка. Основой для проведения музыкальной работы Первой опытной станции были исследования интересов и вкусов детей, а также изучение музыкальной культуры.

В.Н. Шацкая писала, что «педагогика определяет эстетическое воспитание, как воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности – в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [11].

В своих научных трудах В.Н. Шацкая отмечала, что эстетическое воспитание позволяет «воспринять, ощущать и точно уразумевать красивое в окружающей действительности, в социальных взаимоотношениях, в природе и произведениях искусства. Это воспитание способности боготворить и дорожить прекрасным и уметь отличать его от ложно прекрасного» [11].

Согласно Федеральному закону о дополнительном образовании, формированию эстетического воспитания уделяется достаточно большое внимание не только в общеобразовательных школах, но и в учреждениях дополнительного образования. Эстетическое воспитание рассматривают как целенаправленный процесс обучения и воспитания, реализуемый посредством дополнительных образовательных программ, дополнительных образовательных услуг, и осуществ-

ляет образовательную информационную деятельность за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества и государства [9].

Структура художественно-эстетического воспитания в системе дополнительного образования состоит из:

- 1) художественного воспитания, которое основано на «формировании любви к искусству и потребности в общении с произведениями искусства»;
- 2) эстетического воспитания как «формирования способности к пониманию и переживанию прекрасного во всех сферах жизнедеятельности».

Специфика организации процесса обучения в современных учреждениях дополнительного образования ориентирована на удовлетворение познавательного интереса обучающегося; реализацию учета уникальных особенностей каждого ребенка; позволяет школьникам углубленно заниматься тем, что соответствует их интересам и желаниям.

В ходе проведения занятий педагог должен развивать творческую активность и самостоятельность у детей, так как «главной целью всех видов эстетического воспитания является формирование культуры подрастающего поколения, а успех зависит от того, насколько дети хорошо овладеют разными видами художественно-творческой деятельности и будут испытывать удовольствие и потребность в ней» [2].

Эстетическое воспитание старших школьников формируется под воздействием различных *средств*, направленных на развитие эстетического восприятия подрастающего поколения. К основным средствам эстетического воспитания относят социально-культурную деятельность. Под социально-культурной деятельностью педагоги-практики понимают включение обучающегося в различные культурные события, например, такие как: организация и проведение праздников, участие в различных культурных мероприятиях, посещение музеев и театральных постановок. Это способствует расширению кругозора ребенка и улучшению эстетического восприятия окружающего мира. В процессе деятельности у старшего школьника происходит осмысление «красоты как ценности», формируется чувство вкуса, в результате чего усиливается внимание к деталям [5].

Еще одним важным средством развития эстетического воспитания является искусство. Изучение живописи, музыки и литературы способствует развитию эстетической оценки окружающего мира [6].

Эстетическое воспитание старших школьников формируется под влиянием множества факторов, среди которых особую роль играет трудовая деятельность.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что труд является важнейшей составляющей воспитания гармонично развитой личности, помогая школьникам осознать ценность созидания и красоты в повседневной жизни. Не менее значимым аспектом является знакомство с искусством и культурой, поскольку изучение художественных произведений и культурных ценностей способствует формированию эстетических идеалов. Кроме того, социальная среда оказывает непосредственное влияние на развитие эстетического восприятия: общение с людьми, обладающими высоким уровнем культурного развития, способствует передаче эстетических норм и ценностей, что в конечном итоге обогащает внутренний мир старших школьников [7].

Эстетическое воспитание, как и другие виды воспитания, зависит от взаимодействия педагога и обучающегося. Немаловажную роль в процессе формирования эстетического воспитания играют индивидуальные особенности подростка, поэтому при работе с ним педагог должен использовать различные формы и методы работы.

Методы эстетического воспитания можно определить, как способы деятельности, направленные на развитие эстетических представлений, эстетических чувств и художественной деятельности, предполагающие формирование основ эстетического вкуса и развитие творческих способностей [4].

Чтобы достичь лучшего результата при формировании эстетического воспитания, необходимо использовать в комплексе как классические, так и специфические методы.

Можно выделить несколько классических методов эстетического воспитания:

1. Метод «Целостного восприятия».

Данный метод позволяет обучающимся образно воспринимать сюжет произведений, в данном случае педагог должен уметь конкретизировать детали с помощью описания и воссоздания произведений.

2. Метод «Беседа + наглядность» помогает детям более детально усвоить все необходимые материалы.

Занятия будут эффективнее, если педагог во время беседы использует иллюстрации и видеоролики как современные наглядные средства.

3. Методы – объяснение, описание, педагогический показ и пример.

Данные методы помогают педагогу-практику приобщить обучающихся к искусству и способствуют восприятию прекрасного.

Выделены специфические методы эстетического воспитания, которые используются в рамках воспитательного процесса:

1. Интерактивный метод обучения дает возможность обучающемуся расширить кругозор. Например, посещение интерактивных экскурсий и виртуальных туров позволяет ему ознакомиться с культурным наследием и произведениями искусства.

2. Чтение художественной литературы способствует развитию воображения у старшего школьника и погружению его в мир образов и ситуаций.

3. Дискуссии и диалоги способствуют развитию навыков критического мышления.

4. Художественные и творческие конкурсы активизируют творческие способности ребенка.

5. Прослушивание музыки является инструментом для формирования эстетического воспитания школьника и развивает его воображение.

Можно отметить, что эстетическое воспитание является сложным и многогранным явлением, направленным на развитие способности воспринимать, понимать и творчески преобразовывать окружающий мир.

Важную роль в этом процессе играют педагоги дополнительного образования, которые адаптируют методы под индивидуальные особенности школьников.

Система дополнительного образования (центры внешкольной работы, дома детского творчества, музыкальные, спортивные школы и т. д.) оказывает значительное влияние на развитие эстетической культуры старших школьников, создает условия для их творческой самореализации.

Эстетическое воспитание старших школьников в организациях дополнительного образования способствует формированию гармонично развитой личности, способной воспринимать и ценить красоту во всех ее проявлениях.

Примером эстетического воспитания старших школьников в организации дополнительного образования может служить деятельность Центра внешкольной работы (МБУ ДО ЦВР) г. Таганрога. Здесь функционирует драматический театр «Игра». Его руководители разработали программу развития эстетического воспитания старших школьников через искусство и самовыражение. Театр посещают школьники от 12 до 17 лет.

Работа проходит по двум направлениям.

1 направление – развитие художественного вкуса и эмоционального восприятия.

Цель работы: создание условий для повышения уровня эстетического воспитания старших школьников через вовлечение в художественно-творческую деятельность и развитие эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Задачи:

1. Сформировать интерес у старших школьников к различным видам искусства (театр, живопись, музыка);
2. Развивать художественный вкус и эстетическое восприятие у старших школьников;
3. Способствовать самовыражению и эмоциональной отзывчивости интерес старших школьников через творческую деятельность;
4. Повышать мотивацию старших школьников к самостоятельному эстетическому развитию.

Занятия проводятся 1 раз в неделю. Педагог может работать с группой от 15 человек. Длительность одного занятия: 1,5–2 часа.

2 направление – творческое самовыражение через театральную деятельность.

Цель: развить навыки художественного самовыражения, коммуникации, образного мышления через участие в творческих театральных проектах.

Занятия проводятся 1 раз в неделю. Длительность одного занятия: 1,5–2 часа.

На занятиях рассматриваются следующие темы: «Значимость искусства в жизни современного человека», «Цвет как язык эмоций», «Музыка – зеркало души», «Вся жизнь – театр, а люди все – актёры», «Душа человека – рисунок», «Моё искусство – мой мир».

Также для повышения уровня эстетического воспитания старших школьников в Центре внешкольной работы реализуется программа «Я – образ. Я – роль. Я – художник». Форма проведения – арт-терапевтический театральный тренинг.

Осваивают программу старшие школьники в возрасте 15–17 лет с низким уровнем эстетического восприятия. Занятия проводятся 1 раз в неделю по 2 часа. Темы занятий: «Дом как образ внутреннего мира», «Я и моё тело: выразительность и свобода», «Эмоции и их язык», «Я и роль: кто я на сцене жизни?», «Душа человека – рисунок», «Моё искусство – мой мир» (творческая мастерская).

Комплексная работа в ЦВР по эстетическому воспитанию старших школьников включает развитие чувства прекрасного, эмоционального понимания искусства и обучение самовыражению через театральное мастерство, стимулирует творческую инициативу учащихся, повышает их интерес к изучению искусства.

Необходимо отметить, что программа была разработана с учётом специфики конкретной аудитории и индивидуальных потребностей обучающихся, что обеспечило их активное участие и высокую эффективность воспитательной работы.

Руководители драматического театра «Игра» проводили первичное и повторное исследование уровня эстетической воспитанности старших школьников. Повторное исследование выявило положительную динамику: количество респондентов с высоким уровнем заинтересованности увеличилось вдвое, а количество тех, кто демонстрировал низкую творческую активность и невысокое эстетическое восприятие, уменьшилось. Это свидетельствует о том, что грамотно организованное образовательное пространство, насыщенное художественным содержанием, и значимые для личности виды деятельности оказывают положительное влияние на формирование эстетической культуры старших школьников.

Полученные результаты проведенной работы в полной мере могут стать основой для более масштабного внедрения в учреждениях дополнительного образования данной программы. Она доказала свою практическую значимость и перспективность, позволяя решать одну из актуальных задач современного воспитания – воспитание эстетически развитой, эмоционально отзывчивой и внутренне мотивированной личности.

Библиографический список

1. Гинтер С.М. К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С 38–40. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-esteticheskoy-kulture-i-esteticheskom-vospitanii-shkolnikov> [Дата обращения: 03.11.2024].
2. Кравцова Л.А. Художественно-эстетическое воспитание в системе дополнительного образования // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudzhestvenno-esteticheskoe-vospitanie-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya> [Дата обращения: 05.10.2024]. – С. 3–6.
3. Мамедова И.М. Эстетическое воспитание школьников // Молодой ученый. – 2014. – № 2 (61). – С. 790–792. – URL: <https://moluch.ru/archive/61/9060/> [Дата обращения: 30.09.2024].
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
5. Самойленко Д.С., Кисиленко А.В. Проектные формы в эстетическом воспитании молодежи // Цифровая наука. – 2020. – № 6. – С. 141–142. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-formy-v-esteticheskom-vospitanii-molodezhi> [Дата обращения: 05.10.2024].

6. Семак Т.Ю. Социально-культурные условия личностно ориентированного эстетического воспитания подростков [Электронный ресурс] // Вестник МГУКИ. – 2018. – № 6 (86). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnye-usloviya-lichnostno-orientirovannogo-esteticheskogo-vozpitaniya-podrostkov> [Дата обращения: 15.12.2025].
7. Терещенко Л.А. Педагогические основы эстетического воспитания младших школьников в учебных книгах К.Д. Ушинского ("Детский мир" и "Родное слово"): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2001. – 20 с.
8. Хаджимуратова А.Д. Эстетическое воспитание школьников средствами национально-художественной культуры // Вестник ГУУ. – 2014. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vozpitanie-shkolnikov-sredstvami-natsionalno-hudozhestvennoy-kultury> [Дата обращения: 03.04.2025].
9. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.-9.2023). Глава 10 Дополнительное образование (Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых).
10. Шарипова О.П. Формирование основ эстетического воспитания // ELS. – 2023. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-esteticheskogo-vozpitaniya> [Дата обращения: 03.04.2025].
11. Шацкая В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. – М.: Знание, 1954.
12. Эстетические беседы с учащимися VIII класса: пособие для учителя / И.Ф. Харламов, В.П. Горленко, А.В. Санниковой и др. / науч. ред. И.Ф. Харламов. – Минск: Народная асвета, 1986.
13. Эстетическое воспитание школьников как актуальная проблема нашего времени // Инновационная наука. – 2015. – № 2–4. – С 146. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vozpitanie-shkolnikov-kak-aktualnaya-problema-nashego-vremeni> [Дата обращения: 05.10.2024].

Раздел 5. Семья и образовательная организация

А.В. Гусева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ СЕМЕЙ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Цель исследования заключалась в выявлении и эмпирической проверке психолого-педагогических условий, повышающих вовлечённость семей старших дошкольников в проектную деятельность дошкольного образовательного учреждения. Для реализации поставленной задачи применялся дизайн квази-эксперимента с до- и послетестовыми замерами, проведёнными в двух старших группах (общее количество – 56 семей: 28 в экспериментальной и 28 в контрольной; длительность исследования составила 8–10 недель). В экспериментальной группе были внедрены ключевые условия: проведение целеполагающих мини-сессий для родителей, организация совместного планирования этапов проектов, распределение посильных ролей между членами семей, введение регламента обратной связи, а также публичная презентация итогов. Для поддержки применялись лёгкие цифровые инструменты, включающие чек-листы, общий календарь и каналы коммуникации. Замеры охватывали интегральный индекс семейной вовлечённости (мотивационный, поведенческий и коммуникативный компоненты), процессные показатели участия, а также экспертную оценку качества детских продуктов. Инструментарий продемонстрировал достаточную надёжность ($\alpha=0,86$; $\kappa=0,74$). Результаты показали значимый рост вовлечённости в экспериментальной группе: индекс увеличился на 23,4 пункта (до $68,9 \pm 10,4$), что превысило прирост в контрольной (5,1 пункта; $49,8 \pm 12,2$; $t(54)=6,89$; $p<0,001$; $d=1,26$). Существенный вклад внесли совместное целеполагание, распределение ролей и системная обратная связь. Активность семей также была выше: 82% посетили не менее двух мини-сессий (против 34% в контроле), медиана выполненных заданий составила 6 из 8 (контроль – 3 из 8). Качество детских продуктов оказалось достоверно выше ($4,20 \pm 0,55$ против $3,62 \pm 0,64$; $p<0,001$) и коррелировало с уровнем вовлечённости ($\rho=0,53$; $p<0,001$). Эффекты сохранялись даже в подгруппах семей с ОВЗ и рисками дисфункциональности при адаптации условий. В связи с этим сделан следую-

ший вывод - комбинация адресной мотивации, распределённых ролей, прозрачной обратной связи и цифровой поддержки обеспечивает устойчивый рост вовлечённости и качества результатов. Основные ограничения связаны с горизонтом наблюдения и контекстом одного учреждения.

Ключевые слова: проектная деятельность; дошкольное образование; семейное участие; вовлечённость родителей; психолого-педагогические условия; цифровая образовательная среда; инклюзивность; ФГОС ДО; старший дошкольный возраст.

A.V. Guseva

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENGAGING FAMILIES IN PROJECT-BASED ACTIVITIES WITH SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The aim of the study was to identify and empirically verify the psychological and pedagogical conditions that increase the involvement of families of senior preschool children in project activities of a preschool educational institution. To achieve this task, a quasi-experimental design with pre- and post-test measurements was used in two senior groups (total – 56 families: 28 in the experimental and 28 in the control; study duration 8–10 weeks). In the experimental group key conditions were introduced: goal-setting mini-sessions for parents, joint planning of project stages, distribution of feasible family roles, establishment of a feedback protocol, and public presentation of results. For support, simple digital tools were applied: checklists, a shared calendar, and communication channels. Measurements covered the integral index of family involvement (motivational, behavioral, and communicative components), process indicators of participation, and expert assessment of the quality of children's products. The tools showed sufficient reliability ($\alpha=0.86$; $\kappa=0.74$). The results demonstrated significant growth of involvement in the experimental group: the index increased by 23.4 points (to 68.9 ± 10.4), which exceeded the growth in the control group (5.1 points; 49.8 ± 12.2 ; $t(54)=6.89$; $p<0.001$; $d=1.26$). The greatest contribution was made by joint goal-setting, role distribution, and systematic feedback. Family activity was also higher: 82% attended at least two mini-sessions (control – 34%), the median of completed tasks was 6 of 8 (control – 3 of 8). The quality of children's products was significantly higher (4.20 ± 0.55 vs. 3.62 ± 0.64 ; $p<0.001$) and correlated with involvement ($\rho=0.53$; $p<0.001$). Effects were preserved in subgroups of families with special needs and risks of dysfunctionality with adapted conditions. Conclusion: a combination of targeted motivation, distributed roles, transparent feed-

back, and digital support provides sustainable growth of involvement and result quality. Main limitations are the observation horizon and the context of one institution.

Key words: project-based activity; early childhood education; family engagement; parental involvement; psychological and pedagogical conditions; digital learning environment; inclusivity; FSES-DO (preschool standard); senior preschoolers.

Согласно требованиям ФГОС ДО семейное участие является обязательным компонентом образовательного процесса, однако на практике степень включённости родителей в проектную деятельность остаётся неравномерной и ситуативной, что создаёт разрыв между нормативными ожиданиями и реальными практиками [7]. В работах И.В. Брагиной показано, что проектный формат повышает воспитательный потенциал образовательной среды и позволяет выстраивать содержательное взаимодействие семьи и детского сада на ценностной основе [2].

И.И. Плехотникова, анализируя формы привлечения родителей к совместной работе, подчёркивает управляемость этого процесса при условии целеполагающего сопровождения со стороны педагога [8]. Л.А. Гукалова демонстрирует, что даже в прикладных сюжетах, например профориентационных, проект задаёт понятные роли взрослым и детям и тем самым снижает барьеры включения семьи [3].

Содержательные условия вовлечения связаны с развитием у ребёнка и родителей устойчивых ценностных ориентиров. Н.М. Толкова и И. С. Кузина показывают, что у старших дошкольников ценностное отношение формируется эффективнее в видах деятельности, где есть личностный смысл и совместное переживание результата; эти эффекты воспроизводимы в проектных форматах при системной психолого-педагогической поддержке [12]. В современных трактовках форм взаимодействия с семьёй, представленных В. А. Сухомлинским, акцент переносится на вариативность и адресность, что совпадает с логикой проектного подхода в условиях ФГОС и ФОП ДО [11].

Организационные условия должны учитывать разнообразие семей. Т.А. Рязанова обосновывает, что «осознанное родительство» развивается в практиках, где родители получают возможность планировать, пробовать и оценивать собственные педагогические решения; в проектной работе такие практики естественно возникают [10]. А.А. Лифинцева и Д.В. Еремейцев обращают внимание на риски дисфункциональности семей и необходимость сопровождения, предотвращающего вынужденное исключение ребёнка из совместной дея-

тельности [6]. С.И. Левкович и Г.В. Вишневская показывают, что для семей воспитанников с ОВЗ критично обеспечить доступные роли и предсказуемую коммуникацию, иначе проект теряет инклюзивный потенциал [5].

Технологические условия усиливают организационные: Е.А. Каргова фиксирует рост эффективности при использовании цифровых средств планирования, обратной связи и фиксации результатов, если технологии встраиваются в педагогический сценарий, а не подменяют его [4].

О. В. Пустовойтова и Н. А. Ведешкина показывают, что цифровая среда позволяет расширить каналы участия семьи и повысить прозрачность проектных процедур, но требует регламентов и единых критериев коммуникации [9]. На уровне методического инструментария Е. Г. Бергер подчёркивает значимость чётких критериев участия и продуманной структуры сопровождения как условий устойчивой мотивации родителей [1].

Цель работы – выявить и эмпирически проверить совокупность психолого-педагогических условий, которые повышают вовлечённость семей старших дошкольников в проектную деятельность ДООУ.

Объект исследования – взаимодействие семьи и ДООУ в проектной деятельности.

Предмет – мотивационно-ценностные, организационно-коммуникативные и технологические условия, обеспечивающие устойчивое участие родителей.

Гипотеза состоит в том, что сочетание адресной мотивации родителей, распределённых ролей, прозрачной обратной связи и цифровой поддержки ведёт к статистически значимому росту участия семьи и качества детских проектных результатов по сравнению с традиционной практикой без специально выстроенных условий.

Исследование реализуется в формате квази-эксперимента с до- и пост-измерениями в двух параллельных старших группах ДООУ (5–6 лет) и соответствующих семьях воспитанников. В экспериментальной группе внедряется комплекс условий, разработанный на основе положений И.В. Брагиной, И.И. Плохотниковой и Е.Г. Бергер: целеполагающие родительские минисессии, совместное планирование этапов проекта, распределение посильных ролей для членов семьи, регламент обратной связи и публичная презентация результата [2]. В контрольной группе проекты проводятся в обычном режиме учреждения без специальной настройки взаимодействия с родителями.

Продолжительность интервенции – один учебный модуль (8–10 недель), что обеспечивает полный цикл проекта от замысла до презентации и позволяет минимизировать сезонные и календарные смещения [7]. Для обеспечения инк-

люзивности применяются рекомендации С. И. Левкович и Г. В. Вишневской по заданию доступных ролей для семей воспитанников с ОВЗ и регламенту коммуникации [5], а также выводы А. А. Лифинцевой и Д. В. Еремейцева о рисках и формах сопровождения дисфункциональных семей [6].

Инструментарий включает комбинированный индекс вовлечённости семьи (три компонента: мотивационный, поведенческий, коммуникативный), анкету для родителей с поведенческими индикаторами участия, шкалу наблюдения за проектной активностью детей и журнал взаимодействия «педагог-семья». Для фиксации процессуальных аспектов применяются анализ продуктов детской и семейной деятельности и тематическое интервью с родителями по итогам цикла; цифровые каналы связи и электронные чек-листы используются как средство прозрачности и обратной связи, что согласуется с выводами Е. А. Карговой и подходом О. В. Пустовойтовой, Н. А. Ведешкиной к организации взаимодействия в цифровой среде [4].

Статистическая обработка предусматривает описательные показатели, проверку нормальности распределения (Шапиро-Уилка), сравнение независимых групп по итоговым измерениям (t-критерий Стьюдента либо U-критерий Манна-Уитни при нарушении нормальности), анализ динамики внутри групп (парный t-критерий либо критерий Уилкоксона), оценку размеров эффекта (Cohen's d либо r/δ Клиффа), корреляционный анализ Спирмена между мотивационными установками родителей и их реальным участием. Надёжность опросников оценивается по α Кронбаха, межэкспертная согласованность качественного кодирования – по κ Коэна. Содержательная валидизация шкал опирается на критерии участия, описанные И.И. Плохотниковой и Е.Г. Бергер [8].

Этические аспекты включают добровольное информированное согласие родителей, обеспечение конфиденциальности данных, право на отказ без негативных последствий; организация исследования соответствует положениям ФГОС ДО о приоритете интересов ребёнка и партнёрстве с семьёй [7]. Контекстные интерпретации сопоставляются с выводами Н.М. Толковой и И.С. Кузиной о ценностной обусловленности участия семьи, а также с наблюдениями В.А. Сухомлинского о вариативных формах взаимодействия в рамках стандартов [12].

В исследование включены семьи воспитанников двух старших групп (5–6 лет) одного ДООУ: всего 56 семей (по 28 в экспериментальной и контрольной группах). На протяжении модуля (10 недель) в экспериментальной группе было 2 семьи по не связанным с содержанием причинам (командировка, переезд), в контрольной – 3 семьи (болезнь ребёнка, смена графика работы родите-

лей). Анализ выполнен по принципу intention-to-treat с использованием последнего валидного наблюдения для единичных пропусков, отдельные проверки повторены на per-protocol подвыборке (n=51); расхождений в выводах не получено.

Таблица 1 – Состав выборки и базовая сопоставимость

Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Тест/Примечание
Число семей (начало / окончание)	28 / 26	28 / 25	Равномерное распределение; анализ ИТТ
Доля полных семей, %	79	82	χ^2 : n.s.
Возраст детей, M \pm SD (лет)	5.7 \pm 0.3	5.6 \pm 0.4	t: n.s.
Предыдущий опыт участия в проектах, %	32	29	χ^2 : n.s.
Интегральный индекс вовлечённости, базовый, M \pm SD (0–100)	45.2 \pm 11.8	44.7 \pm 12.1	t(54)=0.16; p=0.873

Группы исходно сопоставимы по ключевым демографическим и контекстным признакам: доля полных семей (ЭГ 79%, КГ 82%), средний возраст детей (ЭГ 5,7 \pm 0,3; КГ 5,6 \pm 0,4 года), доля семей, ранее участвовавших в проектной работе (ЭГ 32%, КГ 29%). Исходный интегральный индекс вовлечённости семьи (0–100) не различался: ЭГ 45,2 \pm 11,8; КГ 44,7 \pm 12,1; t(54)=0,16; p=0,873; 95% CI разницы [–4,9; 5,9]. Исходные различия по компонентам индекса также статистически незначимы (все p>0,70). Это подтверждает корректность рандомизации по группам и сопоставимость базового уровня участия, что отвечает методическим предпосылкам, обсуждаемым И.В. Брагиной [2] и И.И. Плехотниковой [8].

Таблица 2 – Основные исходы (интегральный индекс и компоненты)

Показатель	ЭГ, базовый (M \pm SD)	ЭГ, пост (M \pm SD)	Δ ЭГ	КГ, базовый (M \pm SD)	КГ, пост (M \pm SD)	Δ КГ	Межгрупповое сравнение (пост)
Интегральный индекс (0–100)	45.2 \pm 11.8	68.9 \pm 10.4	+23.4	44.7 \pm 12.1	49.8 \pm 12.2	+5.1	t(54)=6.89; p<0.001; d=1.26; U=273.5; p<0.001; r=0.65

Окончание таблицы 1

Мотивационный компонент (0–100)	47.3±12.4	72.5±10.9	+25.2	46.9±11.7	52.6±12.5	+5.7	t(54)=6.07; p<0.001; d=1.11; U=299.0; p<0.001
Поведенческий компонент (0–100)	42.1±13.0	66.1±11.6	+24.0	41.5±12.6	47.1±12.9	+5.6	t(54)=5.73; p<0.001; d=1.05; U=312.5; p<0.001
Коммуникативный компонент (0–100)	46.2±12.1	68.0±10.8	+21.8	45.8±11.9	49.7±12.5	+3.9	t(54)=6.15; p<0.001; d=1.13; U=295.0; p<0.001

Внутренняя согласованность анкетных шкал для родителей составила α Кронбаха=0,86 (мотивационный компонент α =0,83; поведенческий α =0,81; коммуникативный α =0,79). Межэкспертная согласованность кодирования качественных индикаторов участия (два независимых эксперта) – к Коэна=0,74 (95% CI [0,67; 0,81]), что трактуется как хорошая согласованность. Проверка нормальности распределений (Шапиро-Уилка) показала отклонение от нормальности для ряда показателей в контрольной группе на пост-измерении ($p<0,05$), поэтому для ключевых сравнений, помимо параметрических тестов, приведены подтверждающие непараметрические оценки (Манна-Уитни/Уилкоксона). Адекватность процедур и критериев участия соотносится с рекомендациями Е.Г. Бергер [1] и логикой регламентной прозрачности О.В. Пустовойтовой, Н.А. Ведешкиной [9].

Для оценки полноты внедрения условий (fidelity) использовался чек-лист из 12 пунктов (распределение ролей, мини-сессии для родителей, цифровые чек-листы, регламент обратной связи и др.). Среднее выполнение в ЭГ – 88% (SD=9), что превышает минимальный порог 75%, принятый в проекте, и согласуется с тезисом Е.А. Карговой [4] о результативности технологий при встраивании их в педагогический сценарий.

После интервенции интегральный индекс увеличился на 23,4 пункта в ЭГ (до 68,9±10,4) и на 5,1 пункта в КГ (до 49,8±12,2). Межгрупповое сравнение пост-показателей: t(54)=6,89, $p<0,001$; Cohen's d=1,26 (95% CI [0,82; 1,69]). Оценка Манна-Уитни подтверждает разницу: U=273,5; $p<0,001$; $r=0,65$. Внутригрупповая динамика: ЭГ – парный t(27)=10,3, $p<0,001$; dRM=1,95; КГ – парный

$t(27)=2,72$; $p=0,010$; $dRM=0,38$. Эффект в экспериментальной группе носит крупный характер и находится в диапазоне ожидаемого прироста при целенаправленном сопровождении семей в проектной работе, обозначенном И.В. Брагиной [2] и Т.А. Рязановой [10].

В мотивационном компоненте зафиксирован существенный прирост: в экспериментальной группе показатель увеличился с $47,3 \pm 12,4$ до $72,5 \pm 10,9$ ($\Delta=+25,2$; $t=9,41$; $p<0,001$; $d=1,78$), в контрольной – с $46,9 \pm 11,7$ до $52,6 \pm 12,5$ ($\Delta=+5,7$; $t=2,35$; $p=0,026$; $d=0,34$). Межгрупповая разница на пост-этапе статистически значима ($t(54)=6,07$; $p<0,001$; $d=1,11$; $U=299,0$; $p<0,001$). Полученный эффект согласуется с выводами Н. М. Толковой, И. С. Кузиной [12] о связи ценностного отношения с личностной значимостью деятельности; в нашем протоколе этот смысл обеспечивался совместным целеполаганием и публичностью продуктов, изначально встроенных в сценарий проекта [12].

Поведенческий компонент также продемонстрировал выраженную динамику: в экспериментальной группе – с $42,1 \pm 13,0$ до $66,1 \pm 11,6$ ($\Delta=+24,0$; $t=8,38$; $p<0,001$; $d=1,58$), в контрольной – с $41,5 \pm 12,6$ до $47,1 \pm 12,9$ ($\Delta=+5,6$; $t=2,11$; $p=0,045$; $d=0,31$). Пост-сравнение фиксирует значимое превосходство экспериментальной группы ($t(54)=5,73$; $p<0,001$; $d=1,05$; $U=312,5$; $p<0,001$). Рост поведенческого участия связан с введением распределённых ролей для членов семьи и регулярной обратной связью – управляемыми «точками входа» в процесс, на которые указывает И.И. Плохотникова [8].

Коммуникативный компонент усилился в экспериментальной группе с $46,2 \pm 12,1$ до $68,0 \pm 10,8$ ($\Delta=+21,8$; $t=8,02$; $p<0,001$; $d=1,52$), тогда как в контрольной рост был статистически незначимым – с $45,8 \pm 11,9$ до $49,7 \pm 12,5$ ($\Delta=+3,9$; $t=1,64$; $p=0,112$). Межгрупповая разница подтверждена тестами ($t(54)=6,15$; $p<0,001$; $d=1,13$; $U=295,0$; $p<0,001$). Коммуникативный эффект обеспечивал регламент взаимодействия «педагог-семья» и использование цифровых каналов (общие чаты, чек-листы, календарь), что согласуется с выводами О. В. Пустовойтовой, Н. А. Ведешкиной [9] о прозрачности процессов в цифровой среде.

Анализ участия в ключевых активностях показывает, что 82 % семей экспериментальной группы посетили не менее двух из трёх родительских минисессий против 34 % в контрольной ($\chi^2(1)=14,7$; $p<0,001$). Совместное планирование этапов (заполненная план-схема проекта) реализовано у 76 % семей экспериментальной группы и у 21 % – контрольной ($\chi^2(1)=22,9$; $p<0,001$). Медиана выполнения домашних микрозаданий составила 6 из 8 против 3 из 8 ($U=274,0$; $p<0,001$), доля своевременных откликов по чек-листам – 74 % против 39 % ($t(54)=5,18$; $p<0,001$). Эти сдвиги указывают, что организационные условия – распределение ролей, чёткие контрольные точки и прозрачные критерии – формируют устойчивые поведенческие паттерны участия, что отмечает и Е.Г. Бергер [1].

Таблица 3 – Процессные показатели участия семьи

Показатель	Г	Г	Статистика
Посещение ≥ 2 из 3 родительских мини-сессий, % семей	2	4	$\chi^2(1)=14.7$; $p<0.001$
Совместное планирование (план-схема проекта), % семей	6	1	$\chi^2(1)=22.9$; $p<0.001$
Выполнение домашних микрозаданий, медиана (из 8)			$U=274.0$; $p<0.001$
Доля своевременных откликов по чек-листам, %	4	9	$t(54)=5.18$; $p<0.001$

Качество детских проектных результатов по интегральной шкале (1–5; завершённость, новизна замысла, вклад ребёнка, документированность участия семьи) оказалось выше в экспериментальной группе ($4,20 \pm 0,55$) по сравнению с контрольной ($3,62 \pm 0,64$; $t(54)=3,85$; $p<0,001$; $d=1,02$; $U=305,5$; $p<0,001$). Между интегральным вовлечением семьи и оценкой продукта выявлена положительная связь (ρ Спирмена= $0,53$; $p<0,001$), что соответствует представлению И. В. Брагиной [2] о влиянии проектного участия на воспитательный потенциал среды.

Дополнительно фиксируется различие по наличию промежуточных артефактов (дневники, фотоотчёты, макеты): доля семей, предоставивших не менее трёх артефактов за цикл, составила 71 % в экспериментальной группе и 28 % – в контрольной ($\chi^2(1)=12,9$; $p<0,001$). Артефакты повышали прозрачность вклада семьи, что, по наблюдению Т. А. Рязановой [10], усиливает «осознанность» родительства.

Таблица 4 – Продуктовые показатели и корреляции

Показатель	ЭГ	КГ	Статистика
Качество детских проектных продуктов (1–5), $M \pm SD$	4.2 ± 0.55	3.6 ± 0.64	$t(54)=3.85$; $p<0.001$; $d=1.02$; $U=305.5$; $p<0.001$
Семьи с ≥ 3 артефактами за цикл, %	71	28	$\chi^2(1)=12.9$; $p<0.001$
Корреляция: вовлечённость \leftrightarrow качество продукта (ρ Спирмена)	0.53^{***}	-	$p<0.001$
Корреляция: цифровая активность \leftrightarrow вовлечённость (ρ)	0.49^{***}	-	$p<0.001$
Корреляция: цифровая активность \leftrightarrow качество продукта (ρ)	0.41^{**}	-	$p=0.002$
Частичная корреляция (контроль возраста и базового индекса): активность \leftrightarrow вовлечённость (r)	0.36^{**}	-	$p=0.007$

Примечание: *** $p<0.001$; ** $p \leq 0.01$.

В подгруппе семей воспитанников с ОВЗ (по три семьи в каждой группе) индекс вовлечённости вырос в экспериментальной группе с $41,3 \pm 6,7$ до $59,6 \pm 7,5$ ($\Delta = +18,3$; $d \approx 2,31$ на малом n), тогда как в контрольной – с $40,7 \pm 7,2$ до $46,5 \pm 8,1$ ($\Delta = +5,8$). Несмотря на ограниченное число наблюдений, эффект в экспериментальной группе крупный и согласуется с выводами С. И. Левкович, Г. В. Вишневской [5] о критичности доступных ролей и предсказуемой коммуникации. В подгруппе семей с рисками дисфункциональности (по 5 семей) прирост индекса составил $+15,2$ в экспериментальной группе и $+4,1$ – в контрольной ($U=4,0$; $p=0,032$; $r=0,63$), что соотносится с акцентом А.А. Лифинцевой, Д. В. Еремейцева [6] на необходимости сопровождения для предотвращения исключения ребёнка из совместной деятельности.

Таблица 5 – Подгрупповой анализ

Подгруппа	ЭГ: Δ индекса вовлечённости	КГ: Δ индекса вовлечённости	Межгрупповая оценка
Семьи воспитанников с ОВЗ (n=3 в каждой группе)	+18.3 (41.3→59.6)	+5.8 (40.7→46.5)	Эффект крупный (на малом n)
Семьи с рисками дисфункциональности (ЭГ n=5; КГ n=5)	+15.2	+4.1	$U=4.0$; $p=0.032$; $r=0.63$

Влияние исходной мотивации проявилось отрицательной корреляцией между её базовым уровнем и величиной прироста вовлечённости ($r=-0,28$; $p=0,038$): больший прирост наблюдался у семей с изначально низкой мотивацией, что подтверждает смысл адресных целеполагающих мини-сессий [8]. Интенсивность использования цифровых инструментов (доля заполненных чек-листов и реакция в течение 24 часов) коррелирует с пост-уровнем вовлечённости ($r=0,49$; $p<0,001$) и качеством продуктов ($r=0,41$; $p=0,002$); при контроле возраста ребёнка и базового индекса частичная корреляция остаётся значимой ($r=0,36$; $p=0,007$). Это соответствует тезису Е. А. Карговой [4] о продуктивности технологий при их подчинённости педагогической логике.

Качественный анализ интервью с родителями ($n=41$) выявил три устойчивые темы: «прозрачные роли» (упоминания у 68 % респондентов), «смысл результата» (54 %) и «обратная связь без оценки личности» (46 %). Межэкспертная согласованность кодирования высокая ($\kappa=0,76$), частоты упоминаний в экспериментальной группе существенно превышают контрольную (для всех трёх категорий χ^2 , $p<0,01$). Зафиксированы две ситуации перегрузки семьи на завершающем этапе в экспериментальной группе; после введения лимита на домашние микрозадания (≤ 20 мин в день, ≤ 3 дней в неделю) и перераспределения ро-

лей перегрузка не повторялась. Конфликтов с эскалацией не отмечено; единичный эпизод в контрольной группе урегулирован административно. Наблюдения согласуются с позицией Т.А. Рязановой [10] о значении планирования и рефлексии со стороны родителей.

Работоспособность результатов подтверждена серией проверок: при исключении неполных наблюдений эффект по интегральному индексу сохраняется ($d=1,30$), непараметрические тесты воспроизводят ключевые различия (все $p<0,001$), а ANCOVA с контролем возраста ребёнка и предшествующего опыта даёт откорректированный $\eta^2=0,31$ для фактора «условия» ($p<0,001$). Коррекция Холма не меняет значимости основных эффектов. В совокупности данные поддерживают гипотезу о том, что комбинация адресной мотивации, распределённых ролей, прозрачной обратной связи и цифровой поддержки приводит к статистически и практически значимому росту вовлечённости семей и улучшению качества детских проектных результатов [2].

Таблица 6 –Надёжность измерений и полнота внедрения

Показатель	Значение	Комментарий
Надёжность анкет (α Кронбаха), общий	0.86	Хорошая согласованность
α : мотивационный / поведенческий / коммуникативный	0.83 / 0.81 / 0.79	Все шкалы – надёжные
Межэкспертная согласованность (к Коэна)	0.74 (95% CI 0.67–0.81)	Хорошая согласованность
Полнота внедрения условий (fidelity), %	88 (SD=9)	Выше порога 75%

Полученные данные подтверждают рабочую гипотезу: сочетание адресной мотивации родителей, распределённых ролей, регламентированной обратной связи и умеренной цифровой поддержки обеспечивает статистически и практически значимый прирост семейной вовлечённости в проектную деятельность старших дошкольников. Существенные сдвиги по мотивационному, поведенческому и коммуникативному компонентам сопряжены с ростом качества детских продуктов и прозрачности вкладов семьи, что согласуется с положениями ФГОС ДО о партнёрстве и вариативности форм взаимодействия [7] и концептуально резонирует с выводами И. В. Брагиной о воспитательном потенциале проектной среды [2].

Ключевой механизм эффекта – придание деятельности личностного смысла для ребёнка и родителей через совместное целеполагание и публичность результата; эти факторы, как показывают Н.М. Толкова и И.С. Кузина, усиливают

ценностное отношение и обеспечивают устойчивость участия [12]. Поведенческие изменения – регулярные микроучастия, выполнение домашних заданий, присутствие на мини-сессиях – возникают при наличии понятных входных точек и распределённых ролей, на чём акцентирует И.И. Плохотникова [8]. Коммуникативный эффект достигается за счёт регламентов обратной связи и цифровых каналов, что соответствует позициям О.В. Пустовойтовой и Н.А. Ведешкиной о прозрачности процессов в цифровой среде [9] и тезису Е. А. Карговой о продуктивности технологий, встроенных в педагогический сценарий, а не подменяющих его [4].

Отдельного внимания заслуживает инклюзивный контур: для семей воспитанников с ОВЗ рост вовлечённости достигается при предсказуемой коммуникации и доступных ролях [5], а для семей с рисками дисфункциональности – при сопровождении, предотвращающем маргинализацию участия [6]. Это задаёт практическую рамку адресности: не «универсальные» мероприятия, а адаптированные сценарии, учитывающие ресурсы семьи, её ограничения и предпочтения. В этой логике «осознанное родительство» выступает не предпосылкой, а итогом последовательного включения в проектный цикл [10].

Ограничения исследования связаны с горизонтом наблюдения (один модуль) и контекстом одного ДОУ; вместе с тем величины эффектов, робастные к альтернативным способам обработки, позволяют говорить о высокой внутренней валидности. На следующем этапе целесообразно проверить переносимость модели в разные типы учреждений и муниципальные контексты, расширить панель исходов (семейный климат, речевая и регуляторная динамика ребёнка), а также исследовать дозировку цифровых инструментов, минимизирующую нагрузку на семью и педагога.

В практическом плане результаты задают чёткий алгоритм: краткие целеполагающие встречи с родителями; фиксированное распределение ролей с микрозаданиями ограниченной трудоёмкости; регламент обратной связи, исключаящий оценку личности; обязательная публичная презентация продукта; лёгкие цифровые трекеры без избыточных уведомлений. Следование этой последовательности повышает вероятность устойчивого участия семьи, улучшает качество детских проектов и выстраивает партнёрскую модель «ДОУ-семья» как норму, а не исключение.

Библиографический список

1. Бергер Е. Г. Эффективные методы и приёмы вовлечения учащихся и родителей в исследовательскую и проектную деятельность // Организация проект-

- ной и исследовательской деятельности: материалы науч.-практ. конференции (20–22 апр. 2022 г.) / ред. кол.: И. П. Кондратьева [и др.]. – Минск: Минский областной институт развития образования, 2022. – С. 177.
2. Брагина И. В. Работа по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников: проектная деятельность // Педагогика: актуальные вопросы теории и практики. – 2023. – № 3. – С. 39.
 3. Гукалова Л.А. Проектная деятельность как способ вовлечения родителей, детей в профориентационную деятельность // Questions of Science in the Modern World. – 2024. – С. 17.
 4. Каргова Е. А. Использование новейших технологий в решении педагогических проблем в совместной деятельности учреждения и родителей (проектная технология) // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – Т. 3, № 3. – С. 10–16.
 5. Левкович С.И., Вишневская Г.В. Эффективные практики вовлечения родителей воспитанников с особыми образовательными потребностями в образовательную деятельность дошкольной образовательной организации // Сборник практических материалов. – [Б. м.: б. и.], 2023. – С. 27.
 6. Лифинцева А.А., Еремейцев, Д.В. Некоторые аспекты психолого-педагогического сопровождения дисфункциональных семей // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. – 2025. – № 4 (70). – С. 169-172.
 7. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> [Дата обращения: 08.09.2025].
 8. Плехотникова И.И. Проектная деятельность как способ вовлечения родителей в образовательный процесс // Сборник методических материалов: из опыта работы сотрудников системы дошкольного образования Юго-Восточного образовательного округа. Ч. 3 / сост. А. П. Бережнова. – Самара: Инсома-пресс, 2019. – С. 56.
 9. Пустовойтова О.В., Ведешкина Н.А. Модель технологии взаимодействия педагогов с родителями воспитанников дошкольной образовательной организации в условиях цифровой образовательной среды // Концепт. – 2024. – № 2. – С. 126–143.
 10. Рязанова Т.А. Педагогические условия и критерии формирования осознанного родительства // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 66. – С. 274–281.
 11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – Киев: Радянська школа, 1984. – 254 с.
 12. Толкова Н. М., Кузина И. С. Психолого-педагогические условия воспитания ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87–3. – С. 299-302.

КРИЗИС СЕМЕЙ КОМБАТАНТОВ КАК ОСНОВАНИЕ УЯЗВИМОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. Субъектность, представляя собой направленную активность и способность к осознанному выбору, формируется в семье, способной предоставить ребенку необходимый ресурс для преодоления сложных внешних условий. Семьи участников Специальной военной операции оказываются в уязвимых условиях, испытывая комплекс дестабилизирующих психологических состояний, инициирующих семейный кризис. В статье приводится теоретическое осмысление нарастающего кризиса в семьях комбатантов, выделяются его специфические характеристики, дается оценка позиции ребенка в изменившейся семейной системе и ее влияние на субъектность детской личности.

Проведенный анализ позволяет говорить, что кризис семей комбатантов приобретает генерализованный характер, затрагивая все уровни семейной системы: микросистемный, индивидуальный макросистемный. На микросистемном уровне организации семьи прослеживается нарушение структуры семейной системы. Семья из привычной детоцентрированной становится «отец-центрированной», когда в центр семейной системы встает фигура отца, а ребенок оказывается вытесненным на периферию семейных отношений. На индивидуальном уровне семья сталкивается со специфичными поведенческими симптомокомплексами каждого своего члена, вызванными высоким уровнем травматических переживаний в связи с участием отца в Специальной военной операции. Макросистемный уровень изменений семейной системы связан с нарастающим комплексом нарушений отношений семьи с широким социумом, хотя на сегодняшний день деструкции этого уровня носят имплицитный характер.

Кризис семьи помещает ребенка в «пространство уязвимости» с психологической дистанцией общения, эмоциональной отстраненностью, нарушением сплоченности и разрушением устоявшихся ценностей. Основной маркер семейного кризиса – нехватка внутренней ресурсности и сокращение возможностей для ее пополнения. Это может стать ведущей причиной игнорирования личностью субъектного статуса в будущем, для общества же возрастают риски столкновения с феноменом «бессубъектной личности», отчужденной от себя, от других людей и социума в целом.

В условиях нарастания семейного кризиса остается возможность конструктивного его преодоления. Ресурсным подходом здесь может оказаться социальное партнерство, способное существенно расширить эмоциональную емкость семьи и увеличить ее ресурсный потенциал.

Ключевые слова: генерализованный кризис семей комбатантов, субъектность, «отец-центрированная» семья, истощаемость личности, бессубъектная личность.

THE CRISIS OF COMBATANT FAMILIES AS A BASIS FOR THE VULNERABILITY OF A CHILD'S SUBJECTIVITY

Annotation. Subjectivity, representing directed activity and the ability to make informed choices, is formed in a family capable of providing the child with the necessary resource to overcome difficult external conditions. Families of participants in a Special Military Operation find themselves in vulnerable conditions, experiencing a complex of destabilizing psychological conditions that initiate a family crisis. The article provides a theoretical understanding of the growing crisis in the families of combatants, highlights its specific characteristics, assesses the child's position in the changed family system and its impact on the subjectivity of the child's personality. The analysis suggests that the crisis of combatant families is becoming generalized, affecting all levels of the family system: microsystem, individual macrosystem. At the microsystem level of the family organization, there is a violation of the structure of the family system. A family goes from being child-centered to becoming "father-centered" when the father figure becomes the center of the family system, and the child is pushed to the periphery of family relations. On an individual level, the family is confronted with specific behavioral symptom complexes of each member caused by a high level of traumatic experiences in connection with the father's participation in a Special military operation. The macrosystem level of changes in the family system is associated with an increasing complex of violations of family relations with the wider society, although today the destructions of this level are implicit. The family crisis places the child in a "space of vulnerability" with psychological distance from communication, emotional detachment, disruption of cohesion and the destruction of established values. The main marker of a family crisis is a lack of internal resources and a reduction in opportunities for its replenishment. This may become the leading reason for a person to ignore the subject status in the future, while for society the risks of encountering the phenomenon of an «objectless personality», alienated from oneself, from other people and society as a whole, increase. In the context of the growing family crisis, there remains the possibility of constructive overcoming it. A social partnership can be a resource approach here, which can significantly expand the emotional capacity of the family and increase its resource potential.

Key words: generalized crisis of combatant families, subjectivity, «father-centered» family, depletion of personality, subjectless personality.

Субъектность является одной из ключевых характеристик личности и отражает способность к инициативному поведению, направленной активности и осознанному выбору, подчеркивает личностную зрелость и соучастие личности во взаимодействии с миром.

Формирующийся субъектный опыт ребенка непосредственно сопряжен с предлагаемой ему социальной ситуацией развития, формируемой ближайшим

окружением – семьей. Семья предоставляет ребенку близкие отношения, через которые в норме, в условиях безопасности и защищенности ребенок проходит путь наращивания субъектного начала, преодолевая свою «объектность». В дальнейшем такое движение способно развить у ребенка необходимый ресурс для преодоления зависимости от внешних условий (в т.ч. семьи) и перехода к саморазвитию (выход за пределы собственных границ), самоупорядочиванию (способность организовывать окружающий мир и собственную деятельность) и самопричинению (актуализация своей сущности) – тех проявлений, которые, как считает С. Д. Дерябо, открывают способность «полагать себя в основу мира» и своей собственной жизни (Дерябо 2002).

Заметим, именно отношения со значимыми людьми играют ключевую роль в развитии субъектности ребенка. Только условия безопасности, поддержки и прямого контакта будут способствовать росту субъектных атрибутов поведения ребенка: активности, усиления гибкости собственных границ, гармонизации ответственности и инициативы в выстраивании своего жизненного пространства.

В современных условиях семейная система претерпевает множественные неблагоприятные изменения. На фоне экономических и социальных трансформаций усугубляются сложности психологического содержания, приводящие к нарушению процессов функционирования семьи и снижению эффективности привычных согласованных моделей взаимодействия. Как следствие, нарушается семейное равновесие, что не может не отражаться на ребенке, в том числе, на развитии его субъектной позиции.

В настоящее время одним из ключевых факторов подобных трансформаций семейной системы выступает Специальная военная операция, в условиях проведения которой, не смотря на организованную широкую социальную поддержку, как военнослужащие (комбатанты), так и члены их семей оказываются в уязвимом положении, испытывают комплекс дестабилизирующих психологических состояний, сталкиваются с рядом специфических трудностей (эмоциональное напряжение, тревожность, социальная изоляция, неуверенность в будущем и др.), что в совокупности позволяет говорить о кризисном положении семьи [3].

Обозначенные выше позиции определяют актуальность нашего исследования, целью которого является теоретическое осмысление нарастающего кризиса в семьях комбатантов, выделение его специфических характеристик, оценка позиции ребенка в изменившейся семейной системе и ее возможном влиянии на субъектность детской личности.

В большинстве литературных источников семья рассматривается как ретранслятор состояний общества, его культурных, нравственных, этнических ценностей [1]. В этой связи проблемное поле семьи, с одной стороны, всегда будет иметь точки пересечения с проблемами общества, а с другой стороны, социальные проблемные сферы будут увеличивать рост напряжения в закрытой внутрисемейной системе и вести к нарастанию кризисных тенденций.

Семейный кризис есть состояние семейной системы с нарушенными процессами самобалансировки, фрустрирующими привычные способы функционирования семьи и блокирующими способность ее членов справляться с новой ситуацией старыми моделями поведения.

Н.И. Олифринович с коллегами отмечают признаки, констатирующие кризисное положение семейной системы [5]. Наиболее значимы среди них в контексте рассматриваемой нами темы следующие показатели:

- наличие события, вызывающего стресс и приводящего к фрустрации;
- переживание горя; чувства потери, опасности;
- неожиданность происходящего;
- разрушение привычного хода жизни;
- потеря контакта с другими и собой и др.

Обозначенные признаки в полной мере характеризуют события и переживания в семьях участников Специальной военной операции. И независимо от глубины, эти симптомы обостряют противоречия в семье и внутрисемейные проблемы, приводят к дезорганизации всей семейной системы, подрывают ее устойчивость, генерализируют кризис, вовлекая в него все подсистемы внутрисемейных отношений: супружеские, sibлинговые, детско-родительские.

В условиях широкого распространения кризиса сложно говорить о конструктивном направлении его развития. Велика вероятность нарастания неконтролируемых деструктивных процессов, и выход из кризиса предсказуем серьезными жизненными потерями: ухудшение физиологического и психологического благополучия членов семьи, нарушение супружеских и детско-родительских отношений, отсутствие внимания к детям, снижение воспитательной чуткости и, в крайнем измерении – распад семьи.

В литературе описаны разные виды семейных ненормативных кризисов, связанные с разводом, супружеской изменой, повторным браком, смертью одного из членов семьи и другими внезапными обстоятельствами. Любые кризисы семейных отношений в той или иной степени отражаются на внутреннем состоянии ребенка. В исследованиях психологов показано, что

игнорирование ребенка, неустойчивость стиля воспитания, неразвитость родительских чувств, вовлечение ребёнка в супружеские конфликты и другие искажения в семье могут детерминировать формирование личностной беспомощности, снижение внутренних ресурсов ребенка для разрешения сложных ситуаций, его чрезмерную зависимость от окружающих (Циринг и др.).

Нам думается, что наблюдаемый сегодня ненормативный кризис в семьях комбатантов еще не нашел должного отражения в научных работах, он недостаточно изучен, как в отношении динамики протекания и своей структуры, так и в контексте вызываемых последствий. Но осознание и прояснение семейных кризисных тенденций в современном социуме способно задать конструктивное направление для их прохождения и позволит наметить пути оказания эффективной психологической поддержки каждого члена семьи.

Учитывая системный подход, и рассматривая семью как открытую систему, стоит отметить, что любая семья постоянно сталкивается с трудностями, и, адаптируясь к ним, она меняет привычные способы функционирования, внутрисемейные традиции, модели поведения (Макеева 2023). Но в тоже время, как единая коммуникативная система, семья всегда целостно отзывается на неблагополучие хотя бы одного своего члена.

Мы полагаем, что условия проведения Специальной военной операции порождают возникновение генерализованного структурного кризиса семьи – кризиса, пронизывающего все уровни ее функционирования: индивидуальный, микросистемный и макросистемный. И главное, на что хочется обратить внимание – такой кризис коренным образом меняет положение ребенка в общем рисунке семейных отношений.

Если в ситуации условной «нормы жизни» семью можно определить как детоцентрированную: в центре системы семейных отношений находится ребенок, и интересы родителей в большей или меньшей степени, как правило, на нем сконцентрированы. При этом родители психологически сохранены, находятся в ресурсном активном состоянии и доступны для ребенка – чувствительны к его потребностям, понятны в общении, открыты для выражения своих чувств и принятия чувств ребенка, создавая тем самым пространство для безопасного развития ребенка и накопления его внутренних ресурсов.

«Восстановленная» после Специальной военной операции семья, с возвратившимся отцом, приобретает кардинально другую структуру. Семья становится «отец-центрированной»: в центр семейной системы встает фигура отца, за ним располагается материнская фигура, а ребенок оказывается вытесненным на периферию семейных отношений. Привычная детоцентрированная семья как

бы «выворачивается» изнутри наружу. Этот факт позволяет нам отметить проявление семейного кризиса на *микросистемном уровне* организации семьи: прослеживается нарушение типичной структуры семейной системы, изменение ее естественного иерархического порядка, сдвиг структуры семейных ролей, когда меняются поведенческие паттерны взаимодействия членов семьи друг с другом. В дальнейшем можно прогнозировать смену традиций, семейных норм и ритуалов.

Нарастающий семейный кризис затрагивает и *индивидуальный уровень* переживаний каждого члена семьи. И здесь мы встретимся со специфичными поведенческими симптомокомплексами каждого члена семьи. Так, семья сталкивается с физическими и психологическими ранами отца после возвращения со Специальной военной операции: высокая степень утомления, пережитый длительный стресс, боевая психическая травма, требующая восстановления личности, возможно, разблокированные травмы детства, нуждающиеся в переработке, моральная травма, его ограничения и недоступность для выражения эмоциональных переживаний и нечувствительность к переживаниям других. Это не полный спектр травматичных состояний отца, требующих коррекции и времени для восстановления. И одновременно с этим, возникающий симптомокомплекс «капсулирует» настоящую личность отца и делает его не доступным для открытого взаимодействия с членами семьи, в т.ч. с ребенком.

Поведенческие паттерны матери также адекватны произошедшей травмирующей ситуации, в которой оказалась ее психика: длительный стресс ожидания, запредельные по силе переживания тревоги, страха за жизнь супруга, опыт проживания неизвестности, необходимость заботы о вернувшемся муже, помощь ему в адаптации и лечении. На фоне высокой степени эмоционального истощения и снижения жизненных ресурсов мать также становится «закрытой» для ребенка, ее жизненной энергии, материнской чувствительности и запасов психических сил, откровенно, может не хватить для полноценного взаимодействия с ребенком.

Ребенок в подобной семейной атмосфере оказывается в ситуации «двойной недосыгаемости»: он в силу семейных обстоятельств вытеснен на периферию семейных отношений, и вместе с этим каждый из родителей изолирован от него «эмоциональным коконом» — эмоциональной нечувствительностью, затрудняющей установление близких отношений и поддержания здоровой атмосферы участия.

Вместе с тем повседневная жизнь ребенка также может быть наполнена сложными переживаниями: беспокойство, чувство страха за отца (родителей),

тревога перед неизвестностью, возможно, непонимание происходящих событий, чуткое реагирование и считывание эмоционального состояния матери (родителей), чрезмерное реагирование и фантазирование на происходящее. Помимо этого, в условиях семейной и эмоциональной нестабильности ребенок вынужден также решать и свои привычные задачи: ходить в школу (детский сад), выполнять домашние задания, оказывать посильную помощь родным и др. Вместе с тем, у ребенка появляются и новые задачи – например, накопление опыта узнавания и принятия «нового отца» (психологически нового) и выстраивание с ним отношений. Все это требует от ребенка значительных внутренних ресурсов и сил, сложно восстанавливаемых в условиях недостатка поддерживающего общения и эмоциональной закрытости родителей.

И третий уровень происходящего семейного кризиса – это *макросистемный*, предположительно способный разворачиваться через нарастание затруднений в межпоколенных коммуникациях, неэффективности прежних семейных норм и традиций на фоне несформированности новых ролевых паттернов, размытость внутренних и внешних границ семьи, комплекс нарушения отношений с широким социумом. Детальное описание изменений семейной системы на этом уровне выходит за рамки настоящей работы, тем более что деструкции этого уровня пока носят имплицитный характер.

Таким образом, сегодня мы становимся свидетелями разворачивающегося генерализованного кризиса семей комбатантов, в который вовлекается семья на всех уровнях своего функционирования, что неизбежно ведет семейную систему к состоянию дестабилизации: искажаются все сферы семейных отношений, проявляется дисфункциональность взаимодействий, снижается стрессоустойчивость семьи и каждого ее члена, нарастает хаос и ригидность, резко меняются стратегии взаимоотношений, затрудняя, чаще всего для ребенка, возможности построения аутентичного контакта.

Условия переживаемого семейного кризиса, безусловно, изменяют социальную ситуацию развития ребенка. Из ситуации развивающих и поддерживающих взаимоотношений в семье ребенок перемещается в «пространство уязвимости» с увеличивающейся психологической дистанцией общения, эмоциональной отстраненностью, нарушением сплоченности и разрушением устоявшихся ценностей. Подобные условия не смогут не коснуться формирующейся субъектности ребенка как «личностной способности ценностным образом реагировать на собственную жизнь» [6, 268].

Субъектность личности в своей зрелой форме всегда предполагает психологические издержки – усилия, затрачиваемые личностью для порождения и

удержания своего собственного способа существования. А значит, для ее возникновения необходимо соблюдение двух условий. Первое – ресурсность – в виде собственной активности личности для претворения в жизнь себя, своих амбиций, желаний, потребностей. Второе – мотивация, как возможность действовать в ситуации ограничений, когда реальные жизненные обстоятельства не способствуют и даже препятствуют личностным устремлениям.

Стоит отметить, что именно эти два условия не могут поддерживаться в семьях, переживающих генерализованный кризис. Главной характеристикой раскрытого выше кризиса современной семьи комбатантов является истощаемость и нехватка внутренней ресурсности. А ограниченность индивидуальных ресурсов (психофизиологических, психологических, социально-психологических, нравственных) становится, по мнению исследователей, ведущей причиной игнорирования личностью субъектного статуса [6]. Поэтому в силу нехватки ресурсного потенциала, сложности его восполнения в семье, в условиях дистанцирования и эмоциональной отгороженности, с большой долей вероятности ребенок станет отказываться от субъектного самовыражения (в текущей ситуации это окажется формой самосохранительного поведения ребенка). У общества же в будущем возрастает риск столкнуться с дефицитарностью субъектности – феноменом «бессубъектной личности», отчужденной от себя, от других людей и социума в целом.

Современная действительность дестабилизирует семейную систему, особо затрагивая семьи участников Специальной военной операции. Такие семьи сталкиваются с новым недостаточно изученным в научных исследованиях семейным кризисом, носящим генерализованный характер и затрагивающим все уровни функционирования семьи: индивидуальный, микросистемный, макросистемный. Переживаемый семейный кризис изменяет структуру семьи, ее иерархический порядок, формируя новые не всегда конструктивные каналы взаимодействия членов семьи друг с другом. В частности, генерализованный семейный кризис перемещает ребенка на периферию семейных отношений, затрудняя открытые эмоциональные контакты с родителями, наращивая внутреннее истощение, блокируя экологичные возможности восполнения своих ресурсов.

В условиях нехватки ресурсного потенциала ребенок, активизируя самосохранительное поведение, будет отказываться от части личностной активности – субъектной активности, проявляемой в снижении ответственности, уклонении от принятия решений, избегании контактов, неспособности гибко реагировать на изменение событий. Дефицитарность субъектности приводит к неспособности в самореализации и достижению целей, что для самой личности, и для об-

щества в целом в перспективе может привести к стагнации и невозможности развития.

Стоит отметить, что даже в условиях нарастания семейного и личностного кризисов всегда остается возможность конструктивного их преодоления. Ресурсным подходом здесь может оказаться социальное партнерство. Семья как открытая система остается чувствительной к социальным контактам, поддержке и участию. Это те условия, которые могут существенно расширить эмоциональную емкость семьи, увеличить ее ресурсный потенциал. Социальное участие и поддержка – те условия, при которых расширяется потенциальная возможность благоприятного прохождения кризиса членами семьи и перехода на новый уровень функционирования, что, в конечном счете, благоприятно скажется на их личностном росте и психологическом благополучии семьи в целом.

Проведенное теоретическое осмысление проблемы семейного кризиса комбатантов, безусловно, не носит заверченный характер и требует проведения эмпирического исследования для накопления доказательной базы, что и будет являться перспективой наших дальнейших научных изысканий.

Библиографический список

1. Виндилович Е.А. Кризис семьи в условиях социальной трансформации современного российского общества. В кн.: Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания. В поисках альтернативы // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, 2024.– С. 291-296 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=72440413> [Дата обращения 03.09.2025].
2. Дерябо С. Д. Феномен субъективизации природных объектов. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., МГППИ, 2002. – 365 с.
3. Ирдуганова Е. Б., Щека Н. Ю. Актуальные проблемы семей военнослужащих участников СВО. Социально-гуманитарные знания. – № 3, 2025. – С. 23-26 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80646101> [Дата обращения 05.09.2025].
4. Макеева Н. Ю. Концептуальная характеристика семьи с позиции нормативных и ненормативных семейных кризисов // Приоритетные направления современной психологии и педагогики. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 70–81 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59498519> [Дата обращения: 28.08.2025].
5. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь. – 360 с.
6. Осмина Е. В. Психологические парадоксы субъектности личности: бессубъектная личность или обезличенный субъект. Сибирский педагогический

журнал, № 2, 2010. – С. 305-312. [Электронный ресурс]. –URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18040795> [Дата обращения 05.09.2025].

7. Циринг Д.А., Пономарева И.В., Честюнина Ю.В. и др. Особенности семейных взаимоотношений, детерминирующие формирование личностной беспомощности у подростков // Сибирский психологический журнал. – № 59. – 2016. – С. 22–33. – <https://doi.org/10.17223/17267080/59/2>

Раздел 6. Специальное и инклюзивное образование

Н.И. Путинцева

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ. Дана характеристика понятия «социально-психологическая адаптация». Определены особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Кроме этого раскрыто содержание работы по социально-психологической адаптации обучающихся разных нозологических групп в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

N.I. Putintseva

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL

Annotation. The article discusses the aspects of socio-psychological adaptation of primary school children with disabilities. The concept of «socio-psychological adaptation» is described. The characteristics of students with disabilities are identified. In addition, the content of work on socio-psychological adaptation of students from different nosological groups in a general educational school is revealed.

Key words: adaptation, socio-psychological adaptation, students with disabilities.

Социальная адаптация является важной составляющей процесса социализации каждого ребенка. Особенно важной она становится для детей, у которых в силу особенностей психического развития есть предпосылки к затрудненной социальной адаптации. Это дети с ограниченными возможностями здоровья.

В современном обществе созданию условий для полноценного развития детей с ограниченными возможностями здоровья уделяется повышенное внимание. В нормативно-правовых документах системы российского образования также подчеркивается значение социально-психологической адаптации. Прежде всего, это обусловлено тем, какую роль играет социально-психологическая адаптация в адаптации личности к социуму, построению взаимодействия с окружающими людьми.

На данный момент не представлены в научной литературе обоснованные педагогические условия, влияющие на эффективность социально-психологической адаптации, не выделены критерии социально-психологической адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, недостаточно представлен практический опыт эффективного применения разных форм, методов и приемов работы, направленных на социальную адаптацию младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, что и обусловило выбор темы и цель исследования.

Цель исследования: проанализировать особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы.

Содержание. В ходе анализа понятия «социально-психологическая адаптация» мы рассмотрели базовое понятие – «адаптация» и определили ее как процесс приспособления индивидуума к изменениям, происходящим в окружающей среде. Адаптация является широким процессом, который в свою очередь разделяется на виды. Одним из таких видов выступает социально-психологическая адаптация.

По определению Л.В. Мардахаева, Л.В. Ростовцевой, социально-психологическая адаптация выступает как вид адаптации, характеризующийся приспособлением человека к социальным группам, системе отношений, в результате чего человек включается в общую систему взаимодействия с другими людьми [3; 5]. Социально-психологическую адаптацию разделяют на прогрессивную и регрессивную. Прогрессивная адаптация отражает то, что человек, попадая в социальные условия, адаптируется полностью.

Регрессивная адаптация свидетельствует о том, что человек адаптируется формально и в процессе адаптации личность не принимает социальную группу, у нее не формируются необходимые коммуникативные связи, общности, ценностей и целей. По мнению А.А. Реана, регрессивная адаптация является также конформной и указывает на то, что личность формально принимает социальные нормы и требования [4]. Основными функциями социально-психологической

адаптации, по мнению Л. В. Мардахаева, выступают установление равновесия в системе «личности – социальная среда», формирование эмоционально комфортных позиций личности, самореализация, самопознание, самокоррекция, сохранение психического здоровья [3].

Социально-психологическая адаптация проявляется, прежде всего, на уровне поведения личности в социуме. Гармоничное установление взаимоотношений с окружающими людьми в рамках разных социальных групп свидетельствует о том, что социально-психологическая адаптация протекает достаточно успешно.

Кроме того, качество социально-психологической адаптации может быть оценено по ряду показателей. Л. С. Эверт в число таких показателей включает адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, внешний контроль, доминирование и эскапизм или уход от проблем [6].

На разных этапах формирования личности социально-психологическая адаптация имеет свои характерные особенности. Эти особенности усиливаются также и спецификой развития самого ребёнка в том случае, если он относится к одной из групп детей с ограниченными возможностями здоровья.

К лицам с ограниченными возможностями здоровья в социальном смысле относят не только людей-инвалидов, но и людей, имеющих физические недостатки, на фоне которых испытывающих разного рода физические ограничения. В официальных документах дети с ограниченными возможностями здоровья дифференцируются по следующим категориям. Дети с нарушением слуха, нарушением зрения, нарушением речи, нарушением интеллекта, со смешанными специфическими расстройствами психомоторного развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, эмоциональной волевой сферы и сочетанными множественными нарушениями.

В каждой из вышеперечисленных групп наблюдаются свои характерные особенности психического развития, которые влияют на возможности и качество социально-психологической адаптации. В рамках практического изучения данной проблемы нами было проведено исследование уровня социально-психологической адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Базой исследования выступало Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 7» города Саянска.

В исследовании приняли участие обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с задержкой психического развития. В качест-

ве основных критериев оценки социально-психологической адаптации выступали учебная мотивация, эмоциональное состояние, уровень тревожности, взаимоотношения с одноклассниками, самооценка. Результаты исследования социально-психологической адаптации показали, что у обучающихся доминирующим уровнем социально-психологической адаптации являются средний (42%) и низкий (33%).

На данных уровнях социально-психологическая адаптация имеет следующие характеристики. Средний уровень характеризуется тем, что у обучающихся наблюдается положительное отношение к школе, недостаточная сформированность учебной мотивации, колебание эмоционального состояния с преобладанием положительных эмоций, заниженная самооценка, благоприятные взаимоотношения в коллективе. Доминирует социометрический статус «принятые» и «предпочитаемые» в коллективе сверстников.

Низкий уровень социально-психологической адаптации детей младших школьников с задержкой психического развития характеризуется тем, что у них слабо сформирована учебная мотивация, трудно складываются взаимоотношения в классном коллективе. Многие обучающиеся имеют статус «непринятых» в классе. Самооценка носит завышенный характер, в результате чего могут возникать конфликты со сверстниками.

В эмоциональном состоянии преобладают негативные эмоции. Организация процесса социально-психологической адаптации обучающихся младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы строится на основе создания следующих условий:

1. Взаимодействие всех участников образовательного процесса в работе с обучающимися младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

2. Разработка и реализация индивидуальных и групповых программ в соответствии с нозологической группой, позволяющих учитывать особенности их социально-психологической адаптации.

Реализация данных условий в образовательном процессе осуществлялась на основе разработки программ отдельно для каждой нозологической группы. Для детей с задержкой психического развития и для детей с легкой умственной отсталостью.

Программы включают в себя организацию работы по развитию учебной мотивации, формированию устойчивого положительного эмоционального состояния, работу по снижению тревожности, развитие коммуникативных способностей, формирование адекватной самооценки. Специфика содержания ра-

боты с каждой нозологической группой являлась следующей. Обучающиеся с задержкой психического развития по каждому из направлений включались в мероприятия, в которых содержание и сама форма мероприятий подбирались с учетом уровня социально-психологической адаптации обучающихся. В силу того, что при задержке психического развития наблюдается менее выраженное нарушение интеллекта, все психические функции в целом более сохранены, чем при умственной отсталости, то и, исходя из этого, содержание работы по каждому мероприятию являлось более сложным у обучающихся с задержкой психического развития, при том, что у обучающихся с легкой умственной отсталостью материал по своему содержанию являлся более простым.

Кроме того, в работе с каждой нозологической группой в качестве социальных партнеров принимали участие родители, социальные педагоги, руководить педагогами дополнительного образования, в том числе из учреждений дополнительного образования, сотрудничающих со школой, в работе с обучающимися с умственной отсталостью выбирались более подходящие формы работы, больше оказывалось индивидуальной помощи каждому обучающемуся. Несмотря на единство направлений работы, ее специфика по каждому направлению в каждой нозологической группе была своя. Так, например, развитие учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития строилось на создании условий для развития волевой сферы обучающихся, умения преодолевать трудности повышения интереса к учебе, в то время как в работе с умственно отсталыми школьниками основной акцент в развитии учебной мотивации ставился на создание успешности в обучении, индивидуальном подходе к обучающимся созданию ситуаций поддержки в процессе совместной работы.

В индивидуальной программе мы раскрыли основные направления работы, виды заданий, направленных на социально-психологическую адаптацию. Например: моделирование ситуаций общения, упражнение детей в применении этикетных форм общения, задавании вопросов; прогнозирование последствий поведения; заданий на формирование учебных умений, связанных планированием порядка выполнения действий и достижением учебной успешности. В числе заданий также были задания на распознавание эмоционального состояния, выражение эмоций, снятие психоэмоционального напряжения. При выполнении заданий в индивидуальной форме обучающимся регулярно оказывалась помощь в виде пояснений, показа, пошаговой инструкции [1].

В групповой программе по направлениям работа строилась на выполнении заданий, но в групповом взаимодействии. Групповое взаимодействие позволяло дополнительно развивать у обучающихся умение определять общую цель дея-

тельности, планировать действий, договаривать, обсуждать друг с другом разные вопросы, учитывать интересы и мнение другого. Приобретенные навыки совместной деятельности также благоприятно повлияли на уровень адаптированности обучающихся [2].

В процессе реализации программ были выявлены определенные положительные изменения в социально-психологической адаптации обучающихся каждой нозологической группы, что позволило говорить об эффективности реализованных психолого-педагогических условий социально-психологической адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Выводы и перспективы. Социально-психологическая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы обуславливает необходимость индивидуально-дифференцированного подхода с учетом нозологии. С помощью разработки индивидуальных и групповых программ социально-психологической адаптации обучающихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью можно достичь положительных изменений и повысить общий уровень адаптированности.

Библиографический список

1. Кибальник А.В. Приемы развития критического мышления у детей во внеучебное время / Теория и практика организации летнего отдыха детей: материалы региональной научно-практической конференции (г. Иркутск, 13 апреля 2018 г.). – Иркутск: Иркут, 2018. – С. 82-85.
2. Кибальник А.В., Федосова И.В., Мищенко Л.С. Возможности библиотерапии для социальной адаптации подростков с ограниченными возможностями здоровья / Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сборник научных трудов. Выпуск 9. – Симферополь: РИО КИПУ имени Февзи Якубова, 2023. – С. 55-64.
3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Издательство РГСУ, 2013. – 500 с.
4. Реан А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 479 с.
5. Ростовцева М.В. Методологические подходы к исследованию социальной адаптации личности: монография. – Красноярск: СФУ, 2021. – 176 с.
6. Эверт Л.С., Потупчик Т.В., Зайцева О.И. Социально-психологическая адаптация подростков в современной образовательной среде // Российский педиатрический журнал. – 2015. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-podrostkov-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede> [Дата обращения: 02.02.2025].

А.В. Смирнова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ СРЕДСТВ
АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация. В статье анализируется эффективность применения высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями в начальной школе. Обосновывается значимость и важность использования инновационных технологий в образовании. Отмечается необходимость распространения опыта использования высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями в начальной школе.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация; двигательные нарушения, инклюзивное образование;

A.V. Smirnova

**USING HIGH-TECH MEANS OF ALTERNATIVE AND ADDITIONAL
COMMUNICATION WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE
MOVEMENT DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL**

Annotation. The article analyzes the effectiveness of using high-tech means of alternative and additional communication in working with children with severe motor impairments in primary school. The significance and importance of using innovative technologies in education is substantiated. The need to disseminate experience in using high-tech means of alternative and additional communication in working with children with severe motor impairments in primary school is noted.

Key words: alternative and augmentative communication; movement disorders; inclusive education.

В настоящее время законодательством Российской Федерации закреплено право каждого ребенка на получение образования. Но до сих пор нет четко утвержденных стандартов обучения детей, имеющих тяжелые двигательные нарушения и при этом имеющих сохранный интеллект.

Такие дети, зачастую, полностью парализованы, или имеют значительные двигательные нарушения (самостоятельно не передвигаются или передвигаются с поддержкой). При этом моторика нарушена настолько, что письмо или

набор текста на клавиатуре недоступен. Речь отсутствует. Возможны незначительные вокализации, которые не дают в полной мере выйти на уровень эффективной коммуникации.

Таким образом в данном случае обучение таких детей в традиционном виде невозможно.

В 2023 году в Российской Федерации по данным Федеральной службы государственной статистики было зарегистрировано почти один миллион детей с инвалидностью (722000 человек)[7]. Это общее число детей-инвалидов, без выделения по нозологиям, однако количество детей с инвалидностью говорит о том, что вопрос о совершенствовании подхода в образовании таких детей, в их абилитации и реабилитации является актуальным на текущий момент.

Согласно исследованиям в области охраны здоровья и защите прав детей-инвалидов, проведенных Н.А. Григорьевой, С.Б. Лазуренко [5], развитие инновационных технологий сопровождения детей-инвалидов, их воспитания, обучения и социализации является приоритетным на текущем этапе.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики в Российской Федерации более 40% детей с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие тяжелые множественные нарушения развития [7].

На текущий момент в Законе «Об образовании» отсутствует понятие «ребенок необучаемый», что в свою очередь дает возможность обучаться каждому ребенку, независимо от его физического и интеллектуального состояния.

Однако основной формат обучения, который можно встретить в любой школе страны – это обучение с использованием речи учителя и обучающегося.

Такой формат делает очень сложным, а иногда и недоступным, обучение детей, имеющих сохранный интеллект, но имеющих тяжелые физические ограничения. Например, дети с различными дегенеративными заболеваниями, такими как спинально-мышечная атрофия, миодистрофия Дюшена и т.д. имеют полностью сохранный интеллект, но при этом так же имеют тяжелые двигательные нарушения, вплоть до полной парализации.

Такие дети могут быть зависимыми от аппаратуры жизнеобеспечения, находится на аппарате искусственной вентиляции легких, иметь гастро- и трахеостомы.

Тяжелые физические поражения приводят к тому, что у таких детей полностью отсутствует речь (возможны незначительные вокализации), а так же недоступна возможность коммуникации и обучения с использованием написания текста от руки или набора текста на клавиатуре компьютера или ноутбука, или с использованием карточек с ответами.

Разработка и внедрение инновационных подходов к обучению детей с тяжелыми двигательными нарушениями является одной из актуальных проблем, которые могут быть решены только мультидисциплинарным подходом различных областей науки, включая такие как педагогика, эрготерапия, IT).

Инновационные технологии являются неотъемлемой частью сегодняшней жизни любого человека. Каждое из научных направлений в той или иной мере использует в своих исследованиях и практических работах высокотехнологичные устройства. Педагогическая наука, во-первых, должна идти в ногу со временем, и так же активно применять современные технологии в своей практике, во-вторых, согласно Конвенции о правах инвалидов, которая была ратифицирована в Российской Федерации в 2012 году, детям, имеющим инвалидность гарантируются права и свободы их полного участия во всех сферах жизни.

Образование – неотъемлемая часть жизни каждого человека, именно поэтому приоритетным направлением государственной политики является эффективное включение их в общество.

Разработка подходов к обучению и развитию детей с тяжелыми двигательными нарушениями – это актуальнейшая проблема, которая включает в себя работу сразу нескольких научных областей.

В последние годы внедряется применение высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательный процесс детей с тяжелыми двигательными нарушениями, что позволяет качественно его изменить.

В настоящее время активно внедряются в педагогическую практику различные средства альтернативной и дополнительной коммуникации, которые дают возможность детям с тяжелыми двигательными нарушениями беспрепятственно получать образование.

При этом при правильном подборе ассистивных средств коммуникации (айтрекер, коммуникативный планшет, коммуникативные книги, коммуникативные кнопки и т.д.) можно выстроить образовательный процесс в соответствии с образовательными стандартами, провести промежуточную и итоговую аттестацию, что в свою очередь, позволит ребенку перейти на следующую ступень образования, освоить необходимые компетенции, самостоятельно работать и вести максимально самостоятельный образ жизни при сопровождаемом проживании или в семье.

С детьми с тяжелыми двигательными нарушениями, с такими заболеваниями, как спинально-мышечная атрофия, миодистрофия Дюшенна и иными дегенеративными заболеваниями очень эффективно показала себя работа с высокотех-

нологичным средством альтернативной и дополнительной коммуникации – айтрекером [2].

Айтрекер – небольшое устройство, которое крепится на экран ноутбука или компьютера и улавливает движение глаз, полностью заменяя работу традиционной клавиатуры и мыши.

Изначально устройство использовалось профессиональными геймерами для увеличения эффективности в компьютерных играх, но со временем его стали использовать для работы с людьми с тяжелыми двигательными нарушениями, а также создавать специализированные, реабилитационные айтрекеры, которые используются только для работы с людьми с поражениями.

Все то, что привычно осуществляется руками – набор текста и работа с компьютером, – все это айтрекер позволяет делать только с помощью движения глаз.

Это, во-первых, позволяет вывести коммуникацию с таким ребенком на более эффективный уровень, получая от ребенка ответ через набор текста глазами, или выбора карточки с ответом глазами, а во-вторых, позволяет провести диагностику уровня знаний ребенка с учетом его возможностей, подготовив диагностический материал с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

Что в свою очередь, дает возможность ребенку показать свой реальный уровень знаний с минимальным стрессом, а педагогу или комиссии получить объективную картину знаний ребенка, что дает возможность комиссии и педагогическому составу подобрать оптимальный образовательный маршрут для него.

Таким образом, внедрение айтрекера в образовательный процесс позволяет обучающимся осваивать образовательную программу адаптированного типа 6.1, 6.2 при сохранном интеллекте и 6.3. 6.4 – при имеющихся интеллектуальных нарушениях разной степени.

При этом очень важна грамотная адаптация детей к ассистивным средствам в начальной школе, и грамотный подбор программного обеспечения, что в дальнейшем позволят обучающимся быть максимально самостоятельными.

Устройство возможно применять непосредственно на уроках в школе, а также – при домашнем обучении с детьми, которым врачебной комиссией определена форма обучения на дому.

При этом возможно использование устройства на промежуточных и итоговых аттестациях, в том числе при наличии ассистента. Условия проведения

итоговых и промежуточных аттестаций определяются психолого-медико-педагогической комиссией.

На текущий момент на территории Российской Федерации используется несколько видов программного обеспечения для айтрекера.

Программное обеспечение подбирается для каждого конкретного ребенка индивидуально с учетом его возможностей, а также запроса семьи или ухаживающего взрослого.

Виды программного обеспечения, используемые на текущий момент:

1. LINKa.смотри – программное обеспечение, позволяющее создавать наборы с карточками с любым содержанием (картинки, текст, песни, звуки животных и т.д.), а также включающее в себя клавиатуру;

2. LINKa.играй – программное обеспечение, направленное на обучение управлению компьютером взглядом, содержит в себе игры и задания разного уровня сложности, используется как с детьми, так и со взрослыми, которые только начинают работу с айтрекером;

3. Control TD – программное обеспечение, позволяющее полностью управлять компьютером взглядом, полностью берет на себя работу клавиатуры и мыши;

4. Mill Mouse – программное обеспечение, позволяющей полностью управлять компьютером взглядом, а также играть в игры для компьютера и игровых консолей;

5. Grid 3 – программное обеспечение, представляющее собой платформу с вкладками: мессенджер, социальные сети, игры, клавиатура;

6. Look to learn – программное обеспечение, включающее в себя блоки из игр разного уровня сложности для обучения управлению компьютером взглядом, а также для проведения досуга с детьми;

7. Optikey chat – программное обеспечение, позволяющее набирать и озвучивать набранный текст;

8. Optikey mouse – программное обеспечение, позволяющие управлять компьютером взглядом;

9. Optikey Pro – программное обеспечение, включающее в себя клавиатуру и возможность управления взглядом.

Стоит отметить результаты работы, которые были получены при введении в образовательный процесс высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации.

В статье хочется отметить несколько особенно ярких случаев.

Пример 1. Мальчик, 8 лет, спинально-мышечная атрофия, 1 тип, отсутствие речи, полная парализация. Для подготовке к школе, а так же к прохождению психолого-медико-педагогической комиссии было принято решение о введении в использование высокотехнологичного средства альтернативной и дополнительной коммуникации – айтрекера.

Работа с ребенком была начата с карточек, которые ребенок мог перелистывать с помощью движения глаз. Ответ на вопрос ребенок так же давал, выбирая карточку глазами.

На рисунке можно видеть пример того, как выглядит набор карточек для изучения элементарной математики.

С помощью данного набора возможно не только изучать цифры с ребенком, но и провести диагностику усвоения материала.

Работа с ребенком в данном случае велась в течение полугода. К моменту начала учебного года, ребенком была пройдена психолого-медико-педагогическая комиссия, ребенку была утверждена адаптированная образовательная программа, форма 6.2., надомное обучение.

Пример 2. Мальчик, 6 лет, ДЦП, эпилепсия, отсутствие речи. Для подготовки к психолого-медико-педагогической комиссии был подготовлен диагностический материал на основе карточек, которые ребенок может выбирать глазами с помощью айтрекера.

Ребенку были предложены стандартные вопросы на логику, знания об окружающем мире, элементарной математике.

Комиссией была утверждена адаптированная образовательная программа, форма 6.2., надомное обучение.

Семьей было принято решение перевести ребенка на семейную форму образования, так как ребенок достаточно большое количество времени проводит в детском хосписе, посещать школу не может, надомная форма обучения из-за этого тоже невозможна.

Благодаря правильному подбору средства альтернативной и дополнительной коммуникации (в данном случае – айтрекер), ребенок получил возможность не отрываться от образовательного процесса и своих сверстников, не терять возможность коммуникации со своим окружением, а также использовать ноутбук в полной мере (выходить в интернет, социальные сети и т.д.), управляя им с помощью глаз.

Отдельно хочется подчеркнуть, как сильно меняется образ жизни и возможности ребенка с тяжелыми двигательными поражениями при введении в

его жизни грамотно выбранного средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

Качественный подбор средства альтернативной и дополнительной коммуникации снижает барьеры как в образовательной сфере, так и в общей социализации ребенка, открывает новые пути в его развитие.

Важно также то, что учителю работа с ребенком, которому был осуществлён правильный подбор средства альтернативной и дополнительной коммуникации, дается существенно легче, чем если бы работа велась без какой-либо возможности получить от ребенка ответ в отсутствие у него возможности дать ответ голосом или жестом.

Таким образом, грамотный и своевременный подбор средства альтернативной и дополнительной коммуникации, обучение ребенка использовать это средство, а также умение учителей выстраивать образовательный процесс с использованием средств альтернативной и дополнительной коммуникации приводит к тому, что дети с тяжелыми двигательными нарушениями получают возможность освоить образовательную программу наравне со своими нормотипичными сверстниками, имеют возможность поступить на следующий образовательную ступень, освоить профессию и стать более самостоятельными.

Подводя итоги, можно сформулировать следующие ключевые выводы:

1. Дети с тяжелыми двигательными нарушениями, несмотря на серьезные физические ограничения, обладают сохранным когнитивным потенциалом и могут успешно овладевать образовательными программами при условии использования специальных средств и технологий.

2. Основными трудностями в обучении детей, имеющих тяжелые двигательные нарушения, являются: ограниченность коммуникации, невозможность традиционных способов письма и речи, низкая самостоятельность, социальная изоляция. Все это приводит к снижению познавательной активности и учебной мотивации.

3. Айтрекер как высокотехнологичное средство альтернативной и дополнительной коммуникации открывает принципиально новые возможности для образовательного процесса: обеспечивает полноценное участие ребенка в уроках и мероприятиях, позволяет объективно оценить уровень знаний, развивает активность и самостоятельность.

4. Использование айтрекера способствует не только развитию познавательного интереса, но и формированию коммуникативных навыков, повышению самооценки, социализации и интеграции детей в школьное сообщество.

Таким образом, инновационные технологии, обладают высоким потенциалом для качественного изменения образовательного процесса детей, имеющих тяжелые двигательные нарушения. Их внедрение позволяет преодолевать барьеры, развивать познавательный интерес, обеспечивать равные образовательные возможности и создавать условия для полноценной социализации и самореализации обучающихся.

Актуальной проблемой сейчас является работа по информированию педагогов различных ступеней образования о возможностях использования в педагогическом процессе высокотехнологических средств альтернативной и дополнительной коммуникации, разработка методических материалов, которые помогут педагогам освоить работу со средствами альтернативной и дополнительной коммуникации, выстроить образовательный процесс с учетом использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации, успешно применять на практике новые знания, а так же сочетать работу высокотехнологичных средств альтернативной и дополнительной коммуникации на уроке и во время диагностики знаний у детей с тяжелыми двигательными нарушениями с традиционными методами работы.

Набор карточек для изучения элементарной математики.

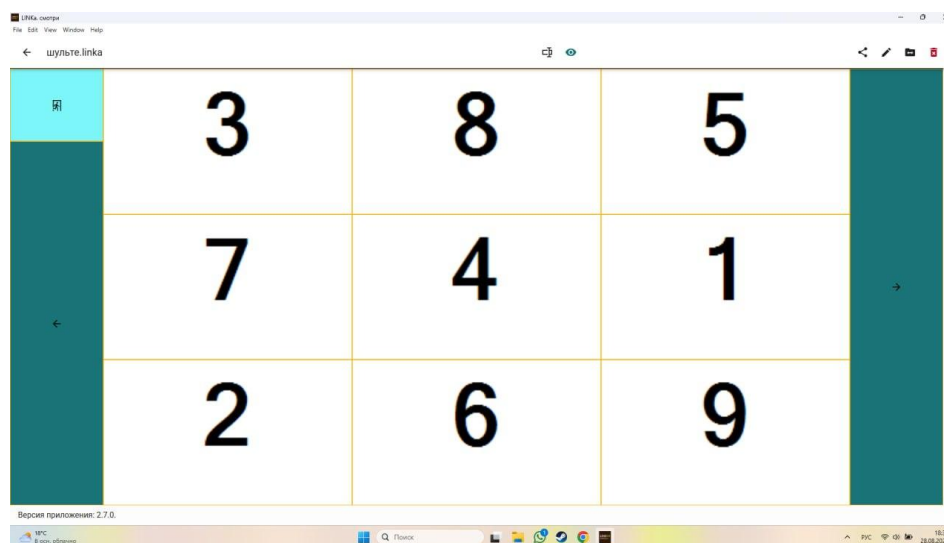


Рисунок 1 – Набор карточек

Библиографический список

1. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. информационно-метод. мат. / под ред. В.Л. Рыскиной. – СПб.: СПб ГБУ «Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с.
2. Анурова А. М., Бакаидов И. А., Богданова О. В., Смирнова А. В. Айттрекер в обучении детей с тяжелыми двигательными нарушениями. Методическое

пособие / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е.Р. Елагиной. – СПб.: Полет, 2024 – 76 с.

3. Аюпова Е. Е. Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 2–1. – С. 92–96.
4. Битова А.Л., Константинова И.С. Опыт проведения музыкальной терапии для коррекции сенсомоторной алалии // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Вып. 6–7. – М.: Теревинф, 2009. – С. 99–109.
5. Гольдберг А.М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников. – Москва: «Просвещение», 1966. – 240 с.
6. Григорьева Н.А., Лазуренко С.Б. Государственная политика Российской Федерации по охране здоровья и защите прав детей-инвалидов в 1990-200-х гг.: о динамике приоритетов // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – №4 4. – URL: <https://alldef.ru/articles/almanac-44/>
7. Инвалидность. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13721/>
8. Константинова И.С. Использование музыкальных занятий в нейропсихологической практике диагностики и коррекции тяжелых нарушений психического развития [Электронный ресурс]// Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – Альманах № 41. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/the-use-of-musical-training-in-neuropsychological-practice-diagnosis-and-correction-of-severe-disturbances-of-mental-development>
9. Мёдова Н. А., Рудин И. В. Современный подход к формированию альтернативной коммуникации у детей со сложной структурой нарушения развития // Вестник ТГПУ. – 2018. – №1 (190). – С. 9–15.
10. Матрица общения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.communicationmatrix.org/>
11. Пташник Е. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей (Системы, средства, оценка, методические приемы работы). – Сергиев Посад, 2005. – 80 с.
12. Серкина А.В. Взаимодействие воспитателей с детьми-сиротами с тяжелыми множественными нарушениями развития вне ситуации ухода за ними [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – Альманах № 32. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/the-interaction-of-teachers-with-kids-with-severe-multiple-disabilities-this-care>
13. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей//Обучение и воспитание слепоглухонемых: труды института Дефектологии: Известия АПН РСФСР. – Вып. 21. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 15–30.
14. Сороко Е.Н., Эпелева В.Я. Альтернативная коммуникация как средство повышения качества жизни детей с нарушениями навыков вербального об-

- щения // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». – 2016. – № 19. – С. 93–97.
15. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями. – М.: Теревинф, 2015. – 432 с.
 16. Хайдт К. Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. – Ч. 2. – 2009.
 17. Хохлова А.Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития // Клиническая и специальная психология. – Т. 5. – № 2. – 2016. – С. 121–134.

И.А. Шапарева, В.С. Винокуров

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ PECS НА РЕЧЬ И ПОВЕДЕНИЕ РЕБЁНКА 4-Х ЛЕТ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. По данным метаанализа исследований, проведенного в 2022 году, распространённость расстройств аутистического спектра (РАС) в мире составляет 0.6 % [1]. Варианты проявлений особенностей в развитии речи у детей с РАС разнообразны, но особенно проблематичным вариантом является мутизм (отсутствие речевого общения при сохранности речевого аппарата). Согласно статистике, мутизм диагностирован у значительной части людей с РАС (от 25-30% до 50%) [3]. Отсутствие вокальной речи у детей затрудняет возможность осуществить функциональную коммуникацию, что обуславливает трудности в поведении. Ввиду данной проблематики текущее исследование является чрезвычайно важным и актуальным. Целью настоящего исследования является изучение влияния системы PECS на развитие репертуара вокальных просьб у ребенка М. (в возрасте 4 года, имеющего диагноз РАС), а также влияние применения системы на частоту проявлений эпизодов нежелательного поведения этого ребенка. Приводятся результаты экспериментального исследования (продолжительностью 52 дня), в ходе которого специалист и родители проводили обучение мальчика по системе PECS (материалы - набор карточек, коммуникативный альбом и коммуникативная полоска). В результате обучения у ребенка был сформирован устойчивый репертуар вокальных просьб, а также снизилось количество эпизодов нежелательного поведения – до эксперимента среднее значение составляло 12 эпизодов в день, после проведения эксперимента среднее значение составило 1 эпизод в день. Данный эксперимент показывает положительное влияние системы альтернативной коммуникации на навыки вокальной речи ребенка с РАС, а также положительное влияние на поведение.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, система альтернативной коммуникации PECS, функциональная коммуникация, прикладной анализ поведения, вокальная речь, нежелательное поведение.

I.A. Shapareva, V.S. Vinokurov

THE INFLUENCE OF THE PECS ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEM ON THE SPEECH AND BEHAVIOUR OF A 4-YEAR-OLD CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Annotation. According to a meta-analysis of studies conducted in 2022, the prevalence of autism spectrum disorders (ASDs) in the world is 0.6% [1]. The manifestations of speech development disorders in children with ASDs are diverse, but mutism (the absence of speech communication in the presence of a functioning speech apparatus) is particularly problematic. According to statistics, mutism is diagnosed in a significant portion of individuals with ASDs (between 25-30% and 50%) [3]. The lack of vocal speech in children makes it difficult to carry out functional communication, which causes difficulties in behavior. In view of this problem, the current study is extremely important and relevant. The purpose of this study is to examine the effect of the PECS system on the development of the vocal request repertoire in a child M. (aged 4 years, diagnosed with ASD), as well as the effect of using the system on the frequency of undesirable behavior episodes in this child. The results of an experimental study (lasting 52 days) are presented, during which a specialist and parents taught a boy using the PECS system (using a set of cards, a communication album, and a communication strip). As a result of the training, the child developed a stable repertoire of vocal requests, and the number of episodes of undesirable behavior decreased. Before the experiment, the average number of episodes was 12 per day, but after the experiment, the average number of episodes was 1 per day. This experiment shows the positive impact of an alternative communication system on the vocal skills of a child with ASD, as well as its positive effect on behavior.

Key words: autism spectrum disorders, PECS alternative communication system, functional communication, applied behavior analysis, vocal speech, and undesirable behavior.

Расстройства аутистического спектра характеризуются нарушением социального взаимодействия. Дети с РАС имеют сложности в самостоятельном освоении функциональной коммуникации, что обуславливает сложности в поведении – поскольку, если ребенок не может попросить об изменении в окружающей среде социально-приемлемым образом (с помощью вокальной речи), ему приходится прибегать к попыткам осуществления общения с помощью различных видов нежелательного поведения (например, крика, плача), вплоть до вариантов самоагрессии (например, ударов головой об стены, ударов себя

кулаками, и т. д.). Важнейшей задачей для специалистов является обучение детей альтернативной системе коммуникации (чтобы дети умели сообщать о своих потребностях, в том случае, если вокальная речь у них затруднена, либо полностью отсутствует).

В настоящем исследовании применяется система альтернативной коммуникации PECS, разработанная Энди Бонди и Лори Фрост в 1985 году в США. Методика основана на принципах прикладного анализа поведения. Для начала обучения детям не требуется обладать какими-либо базовыми навыками (в том числе, ребенку не требуется уметь произносить слова, не требуется умение наименовывать изображения, не требуется умение сопоставлять картинки с настоящими предметами). Методика имеет универсальный алгоритм - 6 этапов, последовательное овладение которыми помогает ребенку осваивать речевые навыки.

На Этапе 1 коммуникативный обмен происходит по следующей схеме:

Взрослый представляет ребенку мотивационный стимул, на 1-2 минуты, а также располагает карточку с соответствующим изображением перед ребенком (в радиусе 30-40 сантиметров). После чего коммуникативный партнер плавно отодвигает предмет и демонстрирует ребенку открытую ладонь. Ребенок кладет карточку на ладонь взрослого, а взрослый возвращает предмет и наименовывает его (в соответствии с подписью предмета на карточке). В ходе проведения самых первых тренировок для того, чтобы ребенок взял рукой карточку и положил её на ладонь коммуникативного партнёра – допустима физическая подсказка, осуществляется вторым взрослым, находящимся за спиной у ребенка [2].

Коммуникативный обмен можно производить аналогичным образом с различными видами стимулов.

На Этапе 2 обмен осуществляется по аналогичной схеме, но теперь он происходит с использованием коммуникативного альбома и с увеличением дистанции (как до партнера по коммуникации, так и до альбома).

На Этапе 3 обмен происходит согласно второму этапу, но теперь ребенка дополнительно обучают различению карточек (ребенок обучается сопоставлению карточки и стимула).

На Этапе 4 проводится обучение ребенка выстраивать на коммуникативной полоске последовательность карточек, соответствующей структуре предложения «Я хочу» «предмет».

На Этапе 5 ребенка обучают просьбе в качестве ответа на вопрос «Что ты хочешь?».

На Этапе 6 ребенка обучают ответам на вопросы «Что ты видишь?», «Что ты слышишь?», «Что это?», а также спонтанно комментировать события, происходящие в окружающей среде.

Для успешного введения данной системы важно, чтобы работа в рамках системы использовалась в семье ребенка [6]. Всем членам семьи ребенка нужно руководствоваться комплексной информацией о введении системы (протокол из книги PECS). Всем членам семьи рекомендуется консультироваться со специалистом по прикладному анализу поведения, прошедшему специализированное обучение системе PECS. Членам семьи необходимо планомерно осваивать навыки работы по каждому этапу и действовать последовательно, осуществляя общение с ребенком в ходе повседневной жизни на постоянной основе, ежедневно.

В текущем исследовании принимал участие мальчик по имени М., в возрасте 4 года, с диагнозом РАС. Целью данного исследования является определение влияния введения системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи и влияния на поведение ребёнка. Исследование выполнялось специалистом по прикладному анализу поведения (уровень подготовки – куратор поведенческих программ). Специалист проводил тренинги для всех членов семьи ребенка, по практическому освоению навыков работы (в соответствии с протоколом). Перед началом исследования был проведен сбор данных о вокализациях мальчика, в течение 10 дней. Данные показывали, что на момент начала исследования мальчик М. не умел произносить слова (с целью осуществления общения). Мальчик произносил звуки, не менее 10 различных звуков в час. Исследование проводилось в течение 52 дней, за это время мальчик прошел все 6 этапов освоения системы. Материалы для исследования были изготовлены специалистом по прикладному анализу поведения (карточки, коммуникативный альбом и коммуникативная полоска предложения). Работа специалиста на протяжении всего эксперимента проводилась с ребенком ежедневно в течении 1.5 часа. Тогда как работа специалиста с семьей (проведение тренингов) проходило 1 раз в неделю, еженедельно, на протяжении всего тренинга (длительностью 1 час). Семья работала с ребенком в течении всего дня (каждого дня эксперимента). В ходе исследования специалист (а также, все члены семьи ребенка) производили с ребенком обмен карточек на мотивационные стимулы, на постоянной основе озвучивая название стимулов.

В ходе тренинга использовались самые любимые стимулы ребенка, из следующих категорий:

- Продукты;

- Напитки;
- Игрушки;
- Виды совместных игр;
- Виды активностей.

Обучение проводилось в различных вариантах обстановки:

- В кабинете специалиста по АВА-терапии;
- В доме, где живёт мальчик;
- В парке;
- В автомобиле;
- В автобусе;
- На тротуаре;
- В магазине;
- На автобусной остановке;
- На детской площадке;
- В доме, где живут друзья семьи мальчика.

На момент начала работы специалистом по прикладному анализу поведения фиксировались объективные данные по навыкам вокальной речи в течение 10 дней (фоновые данные). Использовался вид дизайна А-В. [5] За все 10 дней количество вокальных слов составило 0, мальчик произносил лишь отрывистые звуки (гласные и некоторые согласные, не менее 10 звуков в час. После чего, в течение 52 дней проводилась работа по введению системы PECS и производилась фиксация данных о вокализациях мальчика. Просьбы с помощью карточек производились мальчиком ежедневно и составляли минимум – 12, максимум – 67 просьб в день. В ходе тренинга мальчик научился произносить цельные слова и произнес минимум - 1 слово, максимум – 107 слов в день (рисунок 1):

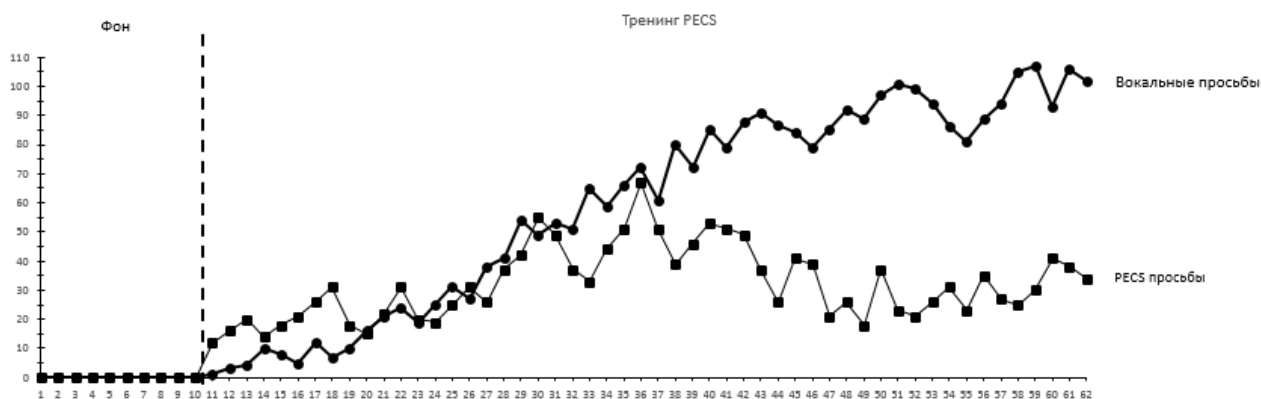


Рисунок 1 – Данные о развитии вокальных просьб мальчика М. в ходе тренинга

В ходе тренинга мальчик научился произносить 165 различных слов и использовать их вокально в качестве функциональной коммуникации.

Также, на момент начала работы специалистом по прикладному анализу поведения фиксировались объективные данные по количеству эпизодов нежелательного поведения 10 дней (фоновые данные). За все 10 дней количество эпизодов нежелательного поведения составило 124 суммарно, в среднем – 12 эпизодов в день. После чего, в ходе проведения тренинга, количество эпизодов нежелательного поведения снизилось до количества 66 суммарно (за все 52 дня), среднее значение составило – 1 эпизод в день. (рисунок 2):

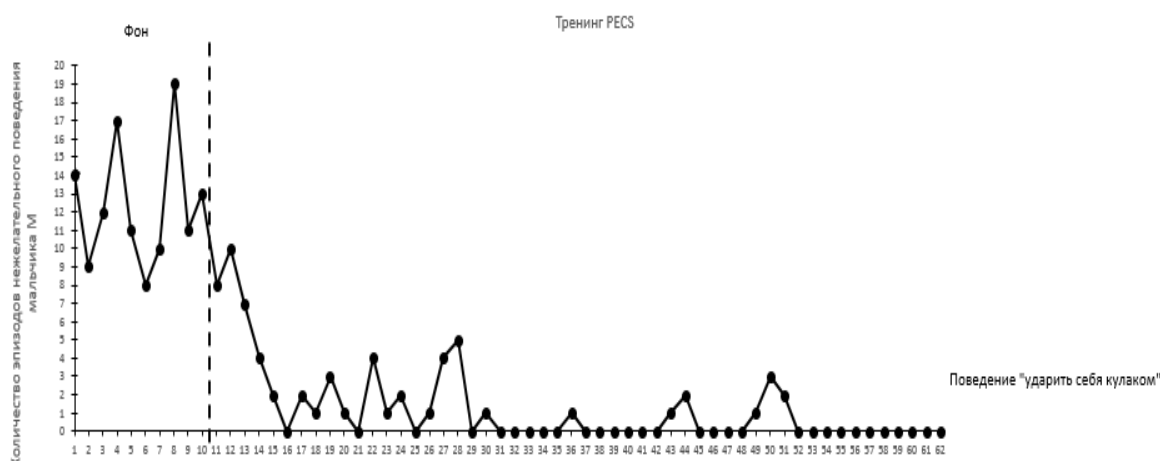


Рисунок 2 – Данные о количестве эпизодов нежелательного поведения мальчика М. в ходе тренинга

Полученные результаты подтверждают статистические данные об эффективности системы PECS в снижении уровня нежелательного поведения у детей с РАС, а также в освоении навыков вокальной речи [4]. На основе данного эксперимента можно сделать вывод о том, что введение системы альтернативной коммуникации PECS позволяет существенно повысить качество жизни детей с данным диагнозом, облегчая их интеграцию в общество.

Необходимо отметить о необходимости дальнейших исследований по теме взаимосвязи введения альтернативной коммуникации PECS и проявлениями вокальной речи у детей с расстройствами аутистического спектра. А также необходимо проведение дальнейших исследований по теме влияния системы PECS на уровень нежелательного поведения детей с РАС.

Библиографический список

1. Салари Н., Расулпур С., Расулпур С. и др. Глобальная распространённость расстройств аутистического спектра: комплексный систематический обзор и

метаанализ. Ital J Pediatr 48, 112 (2022). <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>

2. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: Руководство для педагогов. – Москва: Теревинф, 2011. – 416 с.
3. Степанова Л.Н. Особенности развития речи детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник статей «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра от младенчества до 18 лет». – 2025. – С. 28.
4. Попова О.А., Филина Н.М. Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом. *Аутизм и нарушения развития*, 19(2). – 2021. – С. 38. – <https://doi.org/10.17759/autdd.2021710204>
5. Купер Дж.О., Херон Т.Э., Хьюард У.Л. Прикладной анализ поведения. – Москва: Практика, 2016. – С. 348–349, 456–472.
6. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System. Behavior Modification, 2001, vol. 25, no. 5. – Pp. 725–744.

Сведения об авторах

Алтурмесова Д.С. – аспирант, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь;

Антипина Ю.В. – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Балуева Н.М. – учитель, МАОУ СОШ № 37, г. Таганрог;

Винокуров В.С. – магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону;

Гаркуша И.В. – аспирант, Таганрогский институт управления и экономики, г. Таганрог;

Гусева А.В. – магистрант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон;

Дерюгин А.Ф. – обучающийся профиля «Психология личности», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Игнатьева Е.А. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры информатики и технологий, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары;

Каранетова А.В. – преподаватель кафедры психологии образования и развития личности название организации, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Качимская А.Ю. – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Ковалев В.В. – аспирант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академии психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону;

Макаренко С.Н. – кандидат юридических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог;

Макарова Е.А. – доктор психологических наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог;

Маливенко М.В. – аспирант, ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Ростов-на-Дону;

Малых Д.С. – магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Новиков С.В. – кандидат педагогических наук, доцент, ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Тюмень;

Перкова А.А. – магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог;

Полежаев Д.В. – доктор философских наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой педагогики и воспитательной деятельности, ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного образования», г. Волгоград;

Полякова О.Б. – кандидат психологических наук, доцент, Автономная некоммерческая организация «Центр психологии развития», г. Москва;

Путинцева Н.И. – педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы № 7», студент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Рыбин Н.П. – преподаватель кафедры культурологии, музыковедения и музыкального образования, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь;

Скорова Л.В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии образования и развития личности, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Смирнова А.В. – магистрант, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон;

Смык Ю.В. – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития личности, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск;

Стукова С.В. – директор, ГАПОУ СО «ЕТХМ», г. Екатеринбург;

Фоменко Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», г. Таганрог;

Шапарева И.А. – магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону.

Педагогическое образование: традиции и инновации

Главный редактор С.А. Петрушенко

Научный редактор О.А. Кочергина

Ответственный редактор О.Н. Филиппова

Корректura, верстка, подготовка электронной версии Н.В. Фоменко

Издательство ИП О.И. Волошина

Адрес: Таганрог, пер Тургеневский 16, 49

Подписано к использованию 10.12.2025

Учредитель журнала

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»