

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2,
т/ф +7 857-2-58-03-20

№ 2(126) • 2025 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки.
Образование»

№ 2(126)
2025



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК



**Луганского
государственного
педагогического университета**

**Серия «Педагогические науки. Образование»
№ 2(126) • 2025**

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2025

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5
В38

Учредитель и издатель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-88707 от 18 ноября 2024 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – директор Издательства ЛГПУ

Редактор серии

Пантыкина Н. И. – кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакционной коллегии серии:

Давыдова Л. Н.	– доктор педагогических наук, профессор
Дзундза А. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Дятлова Е. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Зайцев В. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Ротерс Т. Т.	– доктор педагогических наук, профессор
Сергеев Н. К.	– доктор педагогических наук, профессор
Скафа Е. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Стефаненко П. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В.	– доктор педагогических наук, профессор

В38 **Вестник Луганского государственного педагогического университета** : сб. науч.
тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 2(126) / гл. ред. В. О. Зинченко ;
вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск :
Издательство ЛГПУ, 2025. – 212 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные труды ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных изысканий теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами развития педагогического знания.

Издание включено в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук от 30 октября 2024 г.

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 14 от 25 апреля 2025 г.)

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:37(062.552)
ББК 95.4я43+74я5

© Коллектив авторов, 2025
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Алябьева С. Н. Ценностный потенциал игровых технологий в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов.....	5
Везилов Т. Г. Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры.....	12
Вихляева А. С., Никиренкова А. Ю., Попрядухина О. Ю., Омельчук М. А., Леусенко В. В. Использование Ted Talks как стратегии обучения аудированию в классе ЕАР.....	18
Каргина А. П. Активные методы работы на занятиях по русскому языку и культуре речи как средство развития универсальных компетенций студентов вуза.....	25
Кисель О. В. Готовность студентов инженерных специальностей к STEM-образованию.....	32
Краснова М. А., Баранова Е. Г. Развитие функциональной грамотности: эффективные практики организации групповой работы при обучении студентов-лингвистов.....	38
Никитина Н. П., Истратов А. Ю. Методы профессионального обучения архитектора на пропедевтическом уровне (формирование архитектурно-проектной компетентности в УрФУ).....	46
Прихода И. В., Скляр П. П., Левочкина О. В. Формирование рефлексивного потенциала будущих практических психологов как психолого-педагогическая проблема.....	55
Резник А. В. Средства театральной педагогики в организации духовно-нравственного развития будущих педагогов дошкольного образования.....	66
Сергиенко А. Р., Зинченко В. О. Сущность и структура проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения.....	75
Степанушко И. В. Комплекс упражнений, способствующий формированию мультикультурализма у будущих переводчиков.....	86
Ульянкина О. В. Теоретическое обоснование компонентов профессиональной стрессоустойчивости студентов-медиков.....	93
Чумак-Жунь Т. В. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся при просмотре зарубежных фильмов на занятиях английского языка.....	99

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бочацкая А. А. Жанровое своеобразие прозы Г. Ш. Яхиной как основа для разработки элективных курсов по литературе.....	104
--	-----

Гордеева Т. С. Организация внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе (1920–1940 гг.).....	111
Жейнова М. А. Обеспечение эффективного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи как социально-педагогическое условие профилактики девиантного поведения младших школьников.....	116
Матвеев А. П., Ротерс Т. Т. Концептуальные основы исследования регионального компонента физического воспитания обучающихся 1–4 классов Луганской Народной Республики.....	125
Чепурченко Е. В. Проблема формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста в отечественной педагогической литературе.....	132
Штольц Ю. М. Активизация двигательной активности детей старшего дошкольного возраста через инклюзивную игровую деятельность.....	139

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Гнатышина Е. В., Гумарев С. П. Профессиональная социализация обучающихся средствами цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее».....	146
Пшечук-Воронина Я. Ю. Исторические аспекты становления велосипедного спорта на Луганщине.....	153
Санников М. А. Роль воскресной школы в работе с семьями участников специальной военной операции: психологическая и духовная поддержка.....	162
Сенченков Н. П., Мамонтова А. А. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» как педагогическое условие формирования эколого-экономической воспитанности старшеклассников.....	173

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Васюк А. А. Теоретический анализ предпосылок подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию.....	180
Зинченко В. О., Санченко Е. Н. Междисциплинарность феномена «культура» в педагогических исследованиях.....	189
Мартынюк Э. С. Развитие содержания понятия «самообразование» в философской и психолого-педагогической литературе.....	199
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	205
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	208

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК [378.147.091.33-027.22:793.7]:387.011.3-051:373.3

Алябьева Светлана Николаевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
snb.lug@mail.ru

Ценностный потенциал игровых технологий в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов

В статье рассматривается использование формы педагогического взаимодействия – игры, в процессе которой активизируется эмоциональность и творческий характер занятий, самостоятельность и стимулирование положительных качеств будущих учителей начальных классов. Определено, что применение различных игр способствуют развитию интеллектуальных способностей, формированию гностических, коммуникативных умений, интереса к профессионально-педагогической деятельности будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, ценностный потенциал, будущие учителя начальных классов, обучение и воспитание.

Игра является эффективным инструментом в образовательном процессе, позволяя создать атмосферу, способствующую формированию ключевых компетенций будущих учителей начальных классов. В процессе применения игровых технологий студенты не только осваивают теоретические знания, но и применяют их на практике.

Игры действительно становятся всё более популярными и находят своё место в образовательном процессе. Подчеркнём некоторые аспекты их важности: повышение мотивации; эффективное усвоение материала; развитие критического мышления и навыков решения проблем; командное взаимодействие и сотрудничество; индивидуализация обучения; интеграция игровых технологий с современными цифровыми инструментами.

Ценностный потенциал игровых технологий – формирование у будущих учителей начальных классов умения сочетать теоретические знания с практической деятельностью. Студент сможет овладеть профессиональными знаниями, умениями и навыками лишь тогда, когда сам сознательно будет проявлять к ним интерес и прилагать определённые усилия, то есть, сочетая теоретические знания с решением конкретных профессиональных задач и педагогических ситуаций.

Таким образом, реализация игровых технологий в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов не только повышает эффективность образовательного процесса, но и способствует формированию

всесторонне развитой личности педагога, готового к вызовам современного обучения.

Отметим, игровые технологии в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов создают возможность «проиграть ситуацию» учебно-воспитательного процесса с разных позиций, что даёт возможность понять психологию её участников и, в свою очередь, приобрести определённый опыт профессиональной деятельности как ценности [5].

Следовательно, в процессе игры происходит усвоение ценностных ориентаций, установок, общественного опыта человека, в котором формируется и совершенствуется самоуправление его поведением.

Целью статьи является обоснование ценностного потенциала применения игровых технологий в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов.

Исследование игровых технологий представляет собой многогранную область и требует междисциплинарного подхода, учитывающего аспекты психологии, педагогики, технологий.

В педагогике проблему игровой деятельности рассматривали Я. А. Коменский, Дж. Локк, А. С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинский и др. В психологии – С. Я. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.

Ещё с древних времён у человека сформировалась потребность непосредственно в игре как одном из видов человеческой деятельности. С. Я. Рубинштейн отмечает, что «игра – одно из замечательных явлений жизни, деятельность, вроде бы бесполезная и вместе с тем необходимая». По мнению учёного, благодаря игре человек преобразует действительность и меняет мир [4].

С точки зрения Д. Б. Эльконина, человеческая игра – это деятельность, в которой между людьми складываются социальные отношения. Для игровой деятельности характерным является создание «вымышленной» ситуации, которая в обобщающей форме воспроизводит реальные жизненные действия человека [8].

Очевидно, что игровые процессы – это «сфера эмоционально насыщенной коммуникации», что требует развития специальных отношений и способствует самовыражению её участников. При этом включение обучающихся в игровые техники должно стимулировать позитивные эмоции с опорой на потенциал игры, и, таким образом, использовать в деятельности будущего профессионала информационные, эмоциональные, интерактивные инструменты получения качественных результатов в практической сфере [1].

На современном этапе развития психолого-педагогической науки достаточно широко теория игры освещена в трудах Е. Е. Кравцовой, Т. А. Куликовой, Г. В. Лобастова, Г. П. Щедровицкого (с позиций логико-методологического анализа), С. А. Шмакова (концепция социализирующего смысла игры), С. Л. Новосёловой (анализ культурно-исторического развития игры), Й. Хейзинги (тезис об игровом характере культуры), О. С. Газмана (влияние игры на развитие детской личности) и др.

Общие свойства игры позволили учёным обосновать её уникальные возможности в профессиональной подготовке взрослых людей. Так, Й. Хейзинга рассматривает игру в жизни взрослых как самостоятельное явление культуры, признаком которого является свободная деятельность

людей, отделяющаяся от обыденной жизни, создаёт временное ощущение совершенства и гармонии с миром, которое особенно ценно для организации обучения и практики общения со студентами благодаря сочетанию содержания игры и процесса её протекания [7].

При этом отдельные признаки недоработок в использовании игровых технологий указала Н. В. Макарова. Так называемые «слабые места», по мнению учёной, сосредоточены в следующем: возможное возникновение спорных ситуаций; риск перехода соперничества из игры в повседневность (например, при несправедливой оценке возможны появления дестимулирующего эффекта); ограниченность времени. Наиболее эффективным для применения игровых технологий, как отмечает Н. В. Макарова, является начальный период изучения материалов или же использования игры для проверки его усвоения [3].

Исходя из того, что игровая деятельность может выполнять ряд функций (коммуникативную, диагностическую, коррекционную, социализирующую), мы активно сможем организовать и раскрыть её ценностный потенциал в процессе обучения и воспитания будущих учителей начальных классов.

На занятиях по педагогическим дисциплинам возможно применять разнообразные игровые технологии, которые включают следующие виды игр: интеллектуальные: игра-Эрудит, игра-аукцион, пресс-конференция; компьютерные; игры-путешествия; социальные: сюжетно-ролевые, деловые (с использованием метода «Assessment center» (с целью выявления ключевых компетенций)), коллективно-творческие. Эти игры состоят из: игровой задачи как дидактической цели; правил игры; использования учебного материала; элементов соревнования (позволяет проявить свои способности и достигнуть результатов); связи успеха с игровым материалом.

Остановимся на анализе некоторых видов игр. Так, становится традицией применение на итоговых занятиях по педагогическим дисциплинам игры-Эрудит. Студенты распределяются на две команды, ведущий-студент предлагает каждой команде ответить по очереди на определённые вопросы, которые были разработаны преподавателем по разделу программы дисциплины. Заранее студенты тщательно готовятся, изучая лекционный материал и информацию, ту, которая не вошла в содержание теоретических и практических занятий. Подготовка к такой игре способствует формированию у будущих учителей начальных классов самостоятельности, активности, заинтересованности. Погружаясь в педагогический материал, будущие педагоги учатся ориентироваться в потоке информации и, безусловно, расширять собственный кругозор. Подчеркнём значимость внедрения данной игры в обучение и воспитание будущих учителей начальных классов, а именно: развитие мотивации и интереса, формирование ключевых компетенций, интерактивность, эмоциональное вовлечение, психологическое развитие.

На практических занятиях по педагогическим дисциплинам успешно может применяться игра-аукцион. Один из вариантов, когда студентам предлагается «продать» вопросы, на которые они должны дать ответ. Большинство баллов начисляется тому студенту, который даёт полный ответ на вопрос, он и есть «покупатель» этого вопроса. Будущий учитель начальных классов, который набирает за время аукциона большинство баллов, становится

победителем и получает приз. Второй вариант аукциона, когда продаются вещи, касающиеся педагогической тематики. Так, на практическом занятии по дисциплине «Педагогика» по теме «Средства обучения» для «продажи» выбираются вещи, которые педагог с успехом может использовать на занятиях в качестве средств обучения, или предметы, которые студент может применять во время обучения и воспитания в образовательном учреждении высшего образования. Так, для «продажи» предлагаются: учебные пособия по педагогике, рабочие тетради для подготовки и проведения педагогических практик, словари, методические указания, практикумы, диагностические методики и т. д. Студенты при «продаже» каждого предмета дают ему полную характеристику с точки зрения педагогики и применения его на занятии в качестве средства обучения. Тот, кто даёт более полную информацию, становится покупателем и получает эту вещь. Другим начисляются баллы, которые учитываются при оценивании знаний студентов. Потенциал данной игры раскрывает способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.

Игру пресс-конференцию можно внедрять в конце всего учебного курса. Будущие учителя начальных классов разбиваются на две группы: одна играет роль представителей педагогической профессии, другая – представителей СМИ. Специалисты по очереди выступают перед участниками пресс-конференции: представляют результаты интересных научных исследований, инновационный опыт работы педагогов-практиков, интересный зарубежный опыт, перспективы развития педагогической науки и т. д. После выступления специалистов журналисты задают им вопросы. К такой игре надо готовиться не только студентам, играющим роли специалистов, но и журналистам, которые должны глубоко проработать материал, представленный специалистами. Потенциал данной игры заключается в осуществлении социального взаимодействия и реализации своей роли в команде.

Игры-путешествия можно применять на семинарских занятиях по дисциплине «История педагогики». Студентам можно предложить слайды, на которых будут представлены основные педагогические идеи определённого учёного. Надо будет дополнить информацию следующим образом: кому принадлежат эти идеи, в какой исторический период жил и продуктивно работал учёный, влияние его взглядов на развитие педагогической науки и образования того времени, актуальность его идей в современной педагогической науке и практике. За каждый правильный ответ начисляются баллы. Применение на занятиях такой игры предоставляет возможность студентам путешествовать в прошлое и одновременно, опираясь на опыт прошлого, проектировать будущее. Такая форма работы помогает построению системы педагогических знаний и умений у студентов, применению исторического опыта в современных условиях, что способствует восприятию межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Профессиональная работа педагога многоаспектна. Он должен быть подготовлен к взаимодействию с воспитанниками, их родителями, коллегами, администрацией, представителями общественных организаций и т. д. Моделирование различных ситуаций (деловые, ролевые игры) предоставляет возможность будущим учителям начальных классов на некоторое время стать

специалистом и справиться с проблемами, которые будут возникать у него в профессиональной деятельности.

Первое испытание происходит, когда выпускник вуза приходит устраиваться на работу. Иногда бывает так, что молодой специалист хорошо подготовлен к профессиональной деятельности, но презентовать себя не может. Поэтому целесообразным будет применение на занятиях по дисциплине «Основы педагогического мастерства» игры «Приём на работу». Студенты делятся на две группы: одна – это претенденты на вакантную должность, а вторая играет роль потенциальных работодателей (в нашем случае – это директора школ, учебно-развивающих центров). Перед игрой внимание студентов должно быть сосредоточено на основных позициях, на которых чаще всего акцентируют внимание работодатели: вопросы, связанные с профессиональной компетентностью; наличие личностных качеств; вопросы общего характера («Почему вы выбрали именно это учебное заведение?», «Какое Вы видите будущее в педагогической профессии?» и т. д.); умение держать себя, применять невербальные приёмы общения, умение грамотно и лаконично выражаться; внешний вид (соответствие дресс-коду, принятому в определённом заведении). Также перед игрой студентов учат составлять резюме, что является, по сути, первым этапом игры «Приём на работу». Проведение такой игры помогает выявить пробелы в подготовке педагогов к профессиональной деятельности и скорректировать учебно-воспитательный процесс. В процессе игры формируется компетенция осуществления профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.

Педагогическая профессия относится к разряду стрессогенных, что отражается на здоровье её представителей. Одним из эффективных средств, снижающих эмоциональную напряжённость на занятиях и во многих жизненных случаях, является юмор. О важности юмора писал ещё А. С. Макаренко: «Я не представляю себе коллектива, состоящего из мрачных людей. Должен быть хотя бы один весельчак, хотя бы один остро слов» [2, с. 131]. Чувство юмора педагога является важным профессиональным качеством. В арсенале учителя должны быть интересные для воспитанников забавные истории, шутки, афоризмы, рассказывание которых создаёт позитивный эмоциональный настрой, снижает уровень утомлённости обучающихся, настраивает их на работу, способствует разрядке напряжённых межличностных отношений. Однако, чувство юмора не является врождённым качеством, его надо формировать у будущего педагога и обучать эффективным способам применения в учебно-воспитательном процессе.

Так, О. А. Сергеева рассматривает юмор как педагогическое средство, способствующее созданию доброжелательных отношений в коллективе. Автор подчёркивает, что в процессе обучения у будущих учителей начальных классов должны быть выработаны на основе использования юмора способы реагирования на различные ситуации, которые будут происходить в профессиональной деятельности с учётом индивидуальных и возрастных особенностей воспитанников [6].

Отметим, что довольно часто встречаются в ученическом коллективе обучающиеся, желающие разными способами привлечь к себе внимание учителя и своих сверстников. Это могут быть такие средства, как

комментирование учителя во время объяснения материала, опоздание на урок с «громким» приветствием к классу и учителю, смешная одежда, причёска и т. д. Учитель, не имеющий чувства юмора и арсенала подходящих к ситуации шуток, не может быстро установить рабочую атмосферу и эффективно продолжить урок. Поэтому мы предлагаем студентам на занятиях по дисциплинам «Введение в педагогическую специальность», «Педагогика» и «Основы педагогического мастерства» разыгрывать подобные ситуации и попытаться достойно из них выйти, чтобы забавная ситуация «сработала» на результативность урока.

Таким образом, у педагога-профессионала в арсенале должно быть множество шуточных высказываний. Будущим учителям начальных классов рекомендуется создать своеобразную коллекцию таких высказываний и пользоваться ими в процессе игровой деятельности, а в будущем – и в реальной профессиональной деятельности. Игру можно организовать следующим образом: группа студентов выполняет роль учеников, а один из студентов – роль педагога. Класс учеников провоцирует учителя на крик, на грубые высказывания. Однако студент в роли учителя должен использовать шуточное высказывание выдающегося человека для разрядки эмоционального состояния воспитанников. Данная игра будет способствовать умению организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников, применять технологии педагогических коммуникаций в решении педагогических задач.

Будущий учитель начальных классов должен быть подготовлен к работе не только с воспитанниками, но и с их родителями. У будущего педагога должны быть сформированы знания семейной педагогики, поскольку позиция родителей, их стиль взаимодействия с детьми и особенности педагогического воздействия являются основой, на которой строятся взаимоотношения педагога и воспитанника, что, в свою очередь, влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса. В основном, выделяют такие стили руководства родителей в семье: авторитарный, демократический, либеральный. Студентам предлагается прослушать тексты, в которых прослеживается каждый из названных стилей, и определить его. Затем можно предложить будущим педагогам разделиться на группы и разработать рекомендации для родителей, которые придерживаются авторитарного, демократического и либерального стиля руководства (на одну группу – один стиль).

Конструктивное общение с родителями способствует эффективному построению учебно-воспитательного процесса. Поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов можно применять сюжетно-ролевые игры, такие как: «Проведение родительского собрания» и «Посещение уроков родителями ученика», которые формируют у будущих учителей начальных классов способность включаться во взаимодействие с родителями и устанавливать конструктивное взаимодействие.

Обобщив сказанное, можно сделать вывод, что применение вышеперечисленных игровых технологий способствует формированию ключевых компетенций, развитию интеллектуальных способностей, интереса к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов. Кроме того, в игре реализуется эмоциональное вовлечение, что делает учебно-воспитательный процесс более увлекательным и запоминающимся. Будущие

учителя начальных классов учатся адаптироваться к различным ситуациям, проявляют инициативу и берут на себя ответственность, что положительно сказывается на формировании их профессиональной идентичности. Необходимо разработать методические рекомендации по применению игровых технологий в процессе обучения и воспитания будущих учителей начальных классов. Это предположение может быть рассмотрено в будущих исследованиях.

Список литературы

1. Асташова, Н. А. Ресурсы геймификации в образовании: теоретический подход / Н. А. Асташова, С. К. Бондырева, О. С. Попова // Образование и наука. – 2023. – № 1(25). – С. 15–49.
2. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1972. – 336 с.
3. Макарова, Н. В. Игровые технологии обучения на занятиях в высшей школе / Н. В. Макарова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 4. – С. 239–249.
4. Рубинштейн, С. Я. О мышлении и путях его исследования / С. Я. Рубинштейн. – Москва : АН СССР, 1958. – 145 с.
5. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – ISBN 87953-127-9.
6. Сергеева, О. А. Подготовка будущих учителей к использованию юмора в педагогической деятельности : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Сергеева Ольга Александровна ; Яросл. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 1999. – 198 с.
7. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – Москва : Прогресс, 1992. – 464 с. – ISBN 5-01-002053-X.
8. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – ISBN 5-691-00256-2.

Alyabeva S. N.

The value potential of game technologies in the training and education of future primary school teachers

The article examines the use of a form of pedagogical interaction is a game, during which the emotionality and creative nature of classes are activated; independence and stimulation of qualities of future primary school teachers. It is determined that the use of various games contributes to the development of intellectual abilities, the formation of gnostic, communicative skills, the formation of interest in the professional and pedagogical activity of future primary school teachers.

Key words: game, game technologies, value potential, future primary school teachers, training and education.

УДК 378.2

Везиров Тимур Гаджиевич,
д-р пед.наук, профессор
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет имени Р. Гамзатова»
timur.60@mail.ru

Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры

В работе рассмотрены некоторые педагогические аспекты авторского подхода в организации научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры по магистерской программе «Цифровые технологии в образовании» при ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», где особое место занимают цифровые образовательные технологии, метод проектов и составление цифрового портфолио.

Ключевые слова: студенты магистратуры, цифровые образовательные технологии, научно-исследовательская деятельность, метод проектов, цифровое портфолио.

Происходящая сегодня в Российской Федерации цифровая трансформация экономики и общественной жизни требует существенных изменений в подготовке будущих педагогов, формирования у них способности не только использовать цифровые технологии, но и с помощью их модернизировать образовательный процесс, приблизив его к социально-экономическим и научно-технологическим реалиям. В этом контексте актуализируется и еще один аспект изменений в подготовке будущих педагогов – их готовность к продуктивной исследовательской деятельности, в том числе посредством использования цифровых технологий. Некоторые подходы к решению этой проблем отражены в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [5], где профессионально-педагогическая деятельность будущих учителей реализуется через создание условий непрерывного формирования и развития исследовательских компетенций учителя, используя, в том числе, и сетевые форматы реализации образовательных программ.

Цель статьи – теоретически обосновать и практически реализовать процесс применения цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры.

Методология проведения работы и методы исследования. Для теоретического обоснования проблемы исследования проведен анализ научно-методической литературы и ресурсов Интернет по вопросам нашего исследования, в частности, такие методы, как анализ, синтез и экспертный анализ ведущих специалистов по рассматриваемой проблеме.

Применение цифровых образовательных технологий в учебном процессе магистратуры ориентировано на получение новых компетенций, прежде всего навыков проведения самостоятельных научных исследований, а также развития навыков командной работы при реализации профессионально-ориентированных проектов.

Важное место в данном процессе занимают научно-исследовательская и научно-педагогическая деятельность.

Как отмечают И. А. Царева и Т. И. Пядина, научному исследованию обычно предшествует возникновение проблемной ситуации, когда практика требует решения конкретных задач, создавая проблемную ситуацию в решении теоретических вопросов данной проблемы [9].

По мнению Г. П. Сеницыной и Н. И. Чуркиной, наиболее эффективным средством обучения магистров в процессе освоения модуля научно-исследовательской работы становится «комплексное использование профессионально-ориентированных, научно-исследовательских кейсов» [8].

Полностью поддерживаем А. В. Глузмана в том, что полноценное профессиональное становление современного педагога невозможно без грамотно организованной в магистратуре научно-исследовательской работы, позволяющей не только формировать соответствующие компетенции, но и вовлекающих магистрантов в решение важных проблем педагогической науки и образования [4].

В учебном пособии [1] Е. В. Бережнова и В. В. Краевский рассматривают методологические характеристики исследовательской деятельности, ее логику, методы, а также выделяют умения самостоятельной работы студентов с информацией, ее обработкой, выделением наиболее значимых аспектов, их использованием в собственном исследовании.

Немаловажное значение имеет учебно-методическое обеспечение научно-исследовательской работы студентов. Как указывают В. Б. Мандриков, М. А. Вершинин и И. В. Карасева, исследовательская деятельность обучающихся связана с использованием научных методов познания и выбранных для этого дидактических средств, поэтому педагог, который организует и курирует научно-исследовательскую работу студентов, должен обучить студентов их самостоятельному использованию, что будет способствовать развитию исследовательских умений будущих педагогов [6].

Мурзабекова М. И. в диссертационном исследовании особое внимание уделяет учебно-исследовательской деятельности студентов вуза с использованием цифровых образовательных технологий, при этом для ее эффективности выделяет такие критерии, как качество выполнения комплексных учебно-исследовательских заданий и содержательно-методическое обеспечение [7].

В статье И. И. Ващук, И. С. Пугач и А. Э. Алексеева [2] отмечают, что в процессе научно-исследовательской деятельности студентов под руководством научного руководителя происходит их развитие в таких направлениях, как самосовершенствование, самопознание и самовоспитание.

Магистерская подготовка предполагает значительный объем самостоятельной практической деятельности студентов по:

– изучению научной, психолого-педагогической литературы и ресурсов Интернет;

- написанию статей и тезисов докладов для научно-практических конференций;
- подготовке научных отчетов по результатам производственных и педагогических практик.

Нами рассматривается авторский опыт применения дидактических возможностей цифровой образовательной среды вуза для эффективного педагогического сопровождения образовательного процесса в системе подготовки магистров [3].

Как отмечают авторы статьи Д. У. Биджиев и С. А. Борлакова, развитие магистерской подготовки должно максимально строиться на принципах научного исследования, активизации познавательной деятельности и творческого мышления обучающихся, что и позволит грамотно сформировать научно-исследовательские компетенции и обеспечить их практическое применение [2].

Исследователи в этой связи указывают на продуктивность таких видов организации и содержательного наполнения научно-исследовательской работы магистрантов [2], как:

- активизация процесса обучения за счет нацеленности научной работы студентов на изучение и анализ научно-методической литературы и ресурсов Интернет, подготовку научных публикаций и участия в научно-практических конференциях;
- проведение научных исследований с более глубоким изучением предмета исследования, выходя за рамки образовательной программы, что предполагает формирование индивидуальной траектории подготовки магистранта и презентации результатов исследования в курсовых и выпускных работах;
- проведение научного исследования магистрантов в рамках научной проблемы, решаемой научной школой и/или научным центром под руководством ведущих научно-педагогических работников вуза.

Указанные виды научно-исследовательской работы в образовательном процессе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование», профиль «Цифровые технологии в образовании» реализуются с применением эффективных цифровых образовательных технологий: цифровые платформы, порталы, сайты, облачные технологии, технологии виртуальной и дополненной реальности, технологии смешанного обучения, технологии онлайн-обучения. Указанные технологии позволяют формирование универсальных педагогических компетенций студентов магистратуры, необходимых им в их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Образовательная программа предполагает, что, начиная с первого курса обучения в магистратуре, студенты проходят производственные практики: учебная, научно-педагогическая. Базы практик – профильные классы, колледжи, Институт физико-математического и информационно-технологического образования при Дагестанском государственном педагогическом университете имени Р. Гамзатова.

При прохождении производственной практики студенты магистратуры учатся осуществлять интеграцию теоретических знаний, полученных на учебных занятиях, с практическими умениями их

использовать в образовательном процессе профильной школы, колледжа и вуза.

В начале таких практик студенты магистратуры получают индивидуальные задания, охватывающие учебный материал конкретных дисциплин блока «Предметная часть» учебного плана подготовки магистров по направлению 44.04.01 – «Педагогическое образование».

Во время производственной практики студенты магистратуры внедряют свои авторские программные продукты в учебный процесс образовательных организаций и представляют магистерские диссертации.

В ходе практики магистрант овладевает навыками самостоятельной работы в профессиональной области с учетом научных интересов магистрантов, в частности, связанных с темой магистерской диссертации, в результате которой они представляют научную статью.

Производственные практики проводятся стационарно, преимущественно параллельно с учебным процессом, результаты которых отражаются в магистерских диссертациях и научных статьях, тем самым у студентов магистратуры формируются основные компоненты готовности к профессиональной мобильности в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Важное место в таких практиках занимают кейс-методы студентов магистратуры, где при составлении профессиональных кейсов они осваивают практику решения типовых исследовательских задач, а также вырабатывают профессиональные навыки постановки новых исследовательских и научно-практических проблем.

Все это вырабатывает у них умения творческого, самостоятельного разрешения проблемы, а также исследовательские, коммуникативные навыки при анализе ситуации и принятии решений.

Следующим методом в прохождении производственных практик является проектный метод, применение которого развивает у будущих магистров способности к творческой постановке научных и научно-практических проблем и их самостоятельному решению.

При выполнении индивидуальных заданий по конкретной дисциплине студенты магистратуры на основе индивидуальных и групповых проектов получают навыки осознанного выбора научного инструментария и умения его практического применения, результаты которых размещают на портале 4portfolio.ru.

Элементы аудиторной и внеаудиторной проектной работы студентов магистратуры включены нами в проблемные семинары и практические занятия, а также представлены в процессе подготовки выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) [3].

В учебно-методическом пособии [3] нами рассматриваются теоретические и практические вопросы использования онлайн-сервисов в проектной деятельности обучающихся.

Одним из принципов организации научно-исследовательской деятельности обучающихся может быть составление собственного цифрового портфолио, которое может потребоваться для дальнейшего карьерного роста.

Для реализации данного принципа студенты магистратуры создают авторское цифровое портфолио на основе портала 4portfolio.ru, где

размещают свои научные доклады по изученным дисциплинам, научные статьи, дипломы и сертификаты и т. д.

При организации производственных практик студенты магистратуры изучают такие цифровые образовательные технологии, как поисковые системы, облачные технологии, технологии социальных медиа, электронные библиотечные системы, которые позволяют им приобретать умения и навыки получения, обработки, хранения и распространения научной информации по теме магистерской диссертации.

В системе высшего образования необходимо усилить процесс цифровой трансформации на основе совершенствования содержания профессиональных дисциплин и применения современных средств цифровизации.

Сделанные в исследовании выводы позволяют наметить дальнейшее развитие путей решения проблемы организации научно-исследовательской деятельности будущих магистров педагогического образования к использованию технологии конструирования онлайн-курсов на основе дидактических возможностей цифровой образовательной среды педагогического вуза.

Список литературы

1. **Бережнова, Е. В.** Основы учебно-исследовательской деятельности : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – 10-е изд., стер. – Москва : Академия, 2015. – 128 с. – ISBN 978-5-4468-2277-5.
2. **Вашук, И. И.** К вопросу о научно-исследовательской деятельности / И. И. Вашук, И. С. Пугач, А. Э. Алексеев // Наука и образование. – 2022. – Т. 5, № 2. – С. 20–25.
3. **Везиров, Т. Г.** Цифровая образовательная среда : учеб.-метод. пособие / Т. Г. Везиров, Ф. А. Идрисова, З. А. Ханкарова. – Махачкала : ДГПУ, 2023. – 105 с.
4. **Глузман, А. В.** Педагогическое образование в классических университетах: опыт системного анализа : монография / А. В. Глузман. – Симферополь : АРИАЛ, 2022. – 423 с. – ISBN 978-5-907656-27-7.
5. **Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года** : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации : № 1688-р от 24 июня 2022 г. – Текст : электронный // Администрация города Смоленска : [офиц. сайт]. – URL: https://www.smoladmin.ru/files/1014/rasp_prrf_22_01688.pdf (дата обращения: 15.03.2025).
6. **Мандриков, В. Б.** Дидактическая характеристика учебно-исследовательской деятельности студентов / В. Б. Мандриков, М. А. Вершинин, И. В. Карасева // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2008. – № 2(18). – С. 78–82.
7. **Мурзабекова, М. И.** Повышение эффективности учебно-исследовательской деятельности студентов вуза с использованием цифровых образовательных технологий : спец. 5.8.7 «Методология и технология проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Мурзабекова Марем Исмаиловна ; Чеченский гос. ун-т им. Ахмата Абдулхамидовича Кадырова. – Грозный, 2024. – 223 с.

8. **Синицына, Г. П.** Научно-исследовательская деятельность в магистратуре: новые задачи, подходы и содержание / Г. П. Синицына, Н. И. Чуркина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 6. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23939804> (дата обращения: 15.03.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU».
9. **Царева, И. А.** Организация научно-исследовательской деятельности / И. А. Царева, Т. И. Пядина // Инновационная наука. – 2017. – № 7. – С. 102–106.

Vezirov T. G.

**The use of digital educational technologies to improve
the effectiveness of research activities of graduate students**

The article is devoted to some pedagogical aspects of the author's approach in organizing the research activities of master's degree students in the master's program "Digital Technologies in Education" at the Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, where digital educational technologies, the project method and the creation of a digital portfolio occupy a special place.

Key words: *master's degree students, digital educational technologies, research activities, project method, digital portfolio.*

УДК 327.881.1

Вихляева Анастасия Сергеевна,
ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
vihlaeva1998@mail.ru

Никиренкова Анастасия Юрьевна,
ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
annikirenkova@mail.ru

Попрядухина Ольга Юрьевна,
ст. преподаватель ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
koval.olga7977@yandex.ru

Омельчук Марина Александровна,
ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
omelchuk.marinochka@mail.ru

Леусенко Виктория Викторовна
ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
vik.leu@yandex.ru

Использование Ted Talks как стратегии обучения аудированию в классе ЕАР

В статье осуществляется исследование эффективности использования TED Talks как стратегии обучения аудированию в классе ЕАР. В статье представлены результаты эксперимента, который в течение семестра проводился с несколькими группами студентов. Полученные результаты демонстрируют значительное улучшение навыков аудирования и владения профессиональной терминологией. Осуществлено обоснование необходимости внедрения новой стратегии в действующие программы ЕАР.

Ключевые слова: TED Talks, аудирование, ЕАР, профессиональная лексика, междисциплинарный подход, образовательная эффективность.

Сложившиеся реалии современного академического мира требуют от студентов уже не банального знания английского языка, а владения им как специфическим инструментом, отточенным для решения разнообразных задач в выбранной профессиональной области, будь то научное или прикладное направление. Поэтому возникла такая ситуация, когда владение «сухим», формальным языком учебников уже неактуально, поскольку требуется не только понимать нюансы живой речи, но и ориентироваться в потоке специализированной информации, в том числе уметь использовать профессиональную лексику в контексте реальных ситуаций [1; 4; 5].

Именно в этой ситуации оказывается чрезвычайно востребованным и своевременным инновационный подход к обучению аудирования в рамках изучения академического английского языка «*English for Academic Purposes*», (далее по тексту ЕАР), который заключается в использовании материалов, изготовленных в формате TED Talks. Главным образом по той причине, что динамичный формат TED Talks, насыщенный актуальной информацией и сопровождаемый реальными примерами из практики, позволяет погружать студентов в аутентичную языковую среду [3; 6: 8]. Такой подход, по своей сути, является неоспоримым преимуществом в вопросах овладения иностранным языком для студентов самых разных специальностей.

Вместе с тем, следует признать, что, несмотря на очевидный потенциал такого подхода, интеграция аутентичных материалов в учебный процесс, адаптированных под специфические потребности студентов различных дисциплин, пока остаётся недостаточной. Нередко студенты сталкиваются с ситуацией, когда, неплохо владея базовым академическим английским, они теряются в потоке специализированной лексики, встречающейся в профессиональной среде [2].

Цель нашего исследования – продемонстрировать, как использование инновационного способа передачи информации посредством TED Talks может стать своеобразным «мостом», соединяющим академическую теорию с реальной практикой, тем самым не только повышая общую эффективность восприятия профессиональной лексики, но и совершенствуя навыки аудирования.

Новизна предлагаемого нами подхода заключается в том, что мы попытаемся осуществить интеграцию TED Talks в учебный процесс, при этом не будет стремления банального включения TED Talks в учебную программу, поскольку подразумевается разработка новой методики, позволяющей использовать уже существующий потенциал этой системы максимально эффективно. Подобная стратегия позволит превратить каждый просмотр размещённых на портале лекций, с одной стороны, в увлекательное мероприятие, а с другой, в результативное учебное занятие.

Для того, чтобы предоставить убедительные доказательства эффективности использования TED Talks в языковом обучении, мы провели обучающий эксперимент. В качестве участников подбирались студенты трех, никак не связанных между собой, направлений. Такой междисциплинарный подход позволил нам оценить универсальность предлагаемой методики. В исследовании использовался смешанный метод, сочетающий количественную оценку результатов, которые измерялись посредством тестирования, и качественный анализ обратной связи от непосредственных участников.

В целях получения наиболее достоверных результатов и наработки как можно большего массива данных, было принято решение не ограничиваться однократными замерами исследуемых параметров. По этой причине проводимый нами эксперимент был растянут во времени на целый учебный семестр. Эксперимент представлял собой серию еженедельных занятий, основанных на отобранных нами тематических лекциях, описание полного перечня которых выходит за рамки текущего исследования [7; 9; 10].

В исследовании приняли участие 90 студентов первого и второго курсов университета, при этом набор желающих проводился в тех группах,

где английский язык не является обязательным предметом. Все выразившие согласие участники были разделены на три группы по 30 человек, в данном случае основными критериями отбора выступали добровольность и специализация обучения – юриспруденция, агрономия и химия. Такая структуризация позволила не только учитывать специфику каждой дисциплины, но и провести наиболее эффективную адаптацию нашей методики под конкретные потребности студентов.

Разработанная нами методика исследования подразумевает создание стратегии, основанной на нескольких последовательных этапах, где сначала проводится предварительное тестирование, по 5-балльной шкале, для оценки исходного уровня знаний лексики, а затем, на протяжении всего исследования, осуществляется прослушивание TED Talks с последующим обсуждением. В конце запланированного эксперимента проводилось финальное тестирование, которое позволило выяснить объем и качество усвоения материала. Кроме того, проводился сбор отзывов самих студентов, для анализа их субъективного восприятия методики. Заключительное сравнение результатов предварительного и итогового тестирования позволило объективно оценить эффективность использования TED Talks.

Последующее практическое использование разработанной нами трёхступенчатой модели, направленной на последовательное погружение студентов в профессиональный дискурс, показало достаточно интересные результаты, которые в обобщённом виде представлены ниже.

На первом этапе, который повторялся на каждом занятии и проходил в начале сеанса прослушивания подготовленных материалов, студенты знакомились с ключевыми терминами и определениями, которые встречались в выбранной для прослушивания лекции. Этот этап был особенно важен для выявления и своевременного разъяснения расхождений между общеупотребительным и специализированным значением отдельных терминов, что помогало избежать недопонимания и позволило сформировать базу для дальнейшего анализа. К примеру, английское «*culture*» в общем смысле означает «культура», при этом в контексте агрономии этот термин приобретает специфическое значение «культура растений», как в выражении «*modern agriculture employs various techniques for the successful culture of crops*». В свою очередь, для химиков подобные разъяснения также оказались необходимы. К примеру, термин «*organic*», в общем употреблении обозначающий натуральную продукцию, в специальном использовании подразумевает любое соединение с углеродом, как в выражении «*many synthetic materials, like plastics, are also classified as organic because they contain carbon*» и т. д. Аналогично выглядит ситуация и с юристами.

Перед началом исследования был подготовлен целый список специальных терминов по каждой специальности, и студентам предлагалось указать их точное значение в контексте своей профессии, аналогичное тестирование проводилось в финальной части исследования, с последующим обобщением всех результатов (см. Табл. 1).

Таблица 1

**Обобщённые результаты тестов
на знание профессиональной терминологии**

Специальность	Средний балл по 5-балльной шкале		Изменение (%)
	«ДО»	«ПОСЛЕ»	
Юриспруденция	2,3	3,4	+51%
Агрономия	2,1	3,3	+57%
Химия	2,4	3,6	+48%

На втором этапе осуществлялось непосредственное прослушивание TED Talk, при этом функция субтитров была отключена. Этот метод позволил нам оценить реальное восприятие аудиоинформации и способность студентов улавливать смысл речи, основываясь исключительно на аудиальном канале. После первого и последнего занятия также проводилось тестирование, в рамках которого фокус делался на определение наличия и изменения навыков слухового восприятия аутентичной англоязычной речи (см. Табл. 2).

Таблица 2

Обобщённые результаты тестов на аудирование у студентов

Специальность	Средний балл по 5-балльной шкале		Изменение (%)
	«ДО»	«ПОСЛЕ»	
Юриспруденция	1,9	2,9	+35%
Агрономия	2,1	3,5	+44%
Химия	2,0	3,4	+47%

На третьем, заключительном, этапе, который инициировался каждое занятие, происходило активное обсуждение прослушанного материала. Групповые дискуссии позволяли студентам не только закрепить новую лексику, но и научиться использовать её в контексте профессионального общения. Особое внимание уделялось анализу аргументации спикеров и отдельных стилистических особенностей их речи, в том числе способам подачи информации. Подобный подход позволил превратить каждое занятие в своеобразную мини-модель профессиональной конференции. Студенты получили возможность не только пассивно усваивать новые знания, но и активно закреплять и развивать только что приобретённые навыки профессиональной коммуникации с использованием специфической терминологии английского языка.

Дальнейшая обработка всех полученных результатов, включая непосредственные отзывы и мнения самих студентов о занятиях, позволяет сделать следующий ряд обобщений:

1. Независимо от профиля обучения студентов, все участники исследования продемонстрировали значительное улучшение показателей как в знании профессиональной лексики, так и в навыках аудирования, что наглядно демонстрируется таблицами 1 и 2.

2. Студенты юриспруденции продемонстрировали значительное улучшение понимания и использования юридической терминологии при участии в специально организованных дискуссиях на темы «judicial review»

и «*equity jurisdiction*». Акцентирование внимания на практическом применении ключевых терминов, например, «*jurisdiction*», «*statutory interpretation*» или «*legal precedent*», в реальных контекстах, дало возможность участникам исследования не просто заучивать определения, а глубже понимать нюансы их значения и уместности использования. К примеру, для многих стало открытием, что термин «*consideration*» в юриспруденции означает не «рассмотрение», а «вознаграждение» по договору.

3. Благодаря акцентированию на практическом применении отдельных терминов и понятий, обнаружилось существенное повышение уровня владения профессиональной терминологией у студентов-агрономов. К примеру, выражения «*integrated pest management*» и «*no-till farming*», вызвали особый интерес участников эксперимента, напрямую соотносясь со специализацией студентов. Кроме того, анализ таких инноваций, как вертикальные фермы и гидропоника, позволил студентам не только усвоить специфические термины типа «*vertical farming*» и «*hydroponics*», но и значительно глубже понять современные тенденции в агрономии.

4. Исследование показало заметный прогресс в освоении химической терминологии студентами благодаря фокусу на сложных научных концепциях, таких как «*organic synthesis*» и «*entropy measurements*». Разбор терминологических понятий типа «*catalytic reaction*» или «*molecular synthesis*» углубил понимание ключевых концепций и способствовал их применению в рамках организованных мини-конференций. Некоторые участники исследования заметили, что реальные примеры использования наноматериалов в медицине не только обогатили их словарный запас терминами типа «*nanomaterials*» или «*drug delivery*», но и позволили узнать о практических областях приложения уже существующего у них багажа теоретических знаний.

Опираясь на всю вышеизложенную информацию, можно однозначно утверждать о существовании явных преимуществ использования TED Talks при решении задачи, связанной с улучшением навыков аудирования и профессиональной лексики на английском языке в различных специфических областях. Сделанное нами открытие подчёркивает необходимость дальнейшей интеграции таких методов в программы ЕАР для достижения максимальной образовательной эффективности.

В качестве заключения следует подчеркнуть, что наше исследование убедительно демонстрирует высокую эффективность использования TED Talks в обучении аудированию студентов различных специальностей. Информационные лекции в формате TED Talks служат своего рода «мостом», соединяющим общее понимание английской речи от разных носителей языка с освоением специализированной терминологии, создавая при этом увлекательную и стимулирующую образовательную среду. Аутентичность и актуальность материалов служат не только залогом повышенного интереса учащихся к изучению языка, но и стимулируют к дальнейшему приобретению профильных знаний.

Учитывая всё вышеизложенное, настоятельно рекомендуем преподавателям активнее интегрировать TED Talks в учебный процесс, адаптируя уже существующие материалы под специфические потребности каждой группы студентов. Тут следует особо выделить, что предварительное

знакомство с ключевой терминологией «*pre-listening vocabulary exercises*» обеспечивает более глубокое понимание содержания лекций. Не менее важно разрабатывать дополнительные методические материалы, способствующие органичному включению специализированной лексики в учебный процесс.

Наиболее перспективным направлением дальнейших исследований видится изучение долгосрочного влияния использования TED Talks в различных дисциплинах. Расширение данной методики на такие области, как медицина и инженерия, бизнес и менеджмент, несомненно, обогатит программы ЕАР и повысит их общую эффективность. Предполагаем, что подобный подход может способствовать не только развитию критического мышления студентов, но и более эффективной межкультурной коммуникации, что особенно актуально в современном глобализованном мире.

Список литературы

1. **Ляпина, Е. А.** Современные технологии в преподавании иностранного языка профессионально-ориентированной направленности / Е. А. Ляпина, Е. А. Соловьева. – Текст : электронный // Научный альманах. – 2024. – № 3-1(113). – С. 91–94. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65961564> (дата обращения: 10.01.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN DQXUSC.
2. **Методика организации учебных занятий у аспирантов для сдачи экзамена по английскому языку** / Н. Ю. Невраева, Е. Б. Быстрой, А. М. Кабанов [и др.]. – Текст : электронный // Гуманитарные балканские исследования. – 2020. – Т. 4, № 1(7). – С. 38–42. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42580367> (дата обращения: 10.01.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – DOI 10.34671/SCH.HBR.2020.0401.0009. – EDN ATUURY.
3. **Муфазалова, Ю. С.** Обучение аудированию с использованием видеоматериалов TED TALKS / Ю. С. Муфазалова. – Текст : электронный // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2020. – № 5(32). – С. 109–116. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44526073> (дата обращения: 10.01.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN RSSZUF.
4. **Преподавание профессиональных дисциплин на английском языке студентам неречевых специальностей: проблемы и перспективы** / О. Л. Мохова, И. А. Сеницына, Н. И. Мерзликина, Л. А. Вовси-Тиллье. – Текст : электронный // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 1(59). – С. 50–59. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50743531> (дата обращения: 10.01.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – DOI 10.25726/v5055-3041-3913-y. – EDN XEUNAB.
5. **Якубова, Ф. Ю.** Важность улучшения профессиональной лексики / Ф. Ю. Якубова. – Текст : электронный // Экономика и социум. – 2021. – № 2-2(81). – С. 393–397. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45680017> (дата обращения: 10.01.2025). – Режим доступа: для авторизир.

- пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN BAHVCZ.
6. **Abilkassimova, G.** Using students' independent work through TED Talks content / G. Abilkassimova, G. Sh. Kozhabekova. – Text : electronic // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2023. – № 3. – P. 108–112. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54109844> (date of access: 10.01.2025). – Access mode: for authorized users of the Scientific Electronic Library «eLIBRARY.RU». – EDN DPFTAK.
 7. **Fogelstrom, M.** Graphene: the impressive 2D material full of potential / Mikael Fogelstrom. – Text : electronic // TED: Ideas change everything : [website]. – URL: https://www.ted.com/talks/mikael_fogelstrom_graphene_the_impressive_2d_material_full_of_potential (date of access: 10.01.2025).
 8. **Lipina, A. A.** Helping higher-level learners of English to use Interaction processes to decode TED Talks / A. A. Lipina. – Text : electronic // Modern Pedagogical Education. – 2021. – № 7. – P. 31–34 – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46451076> (date of access: 10.01.2025). – Access mode: for authorized users of the Scientific Electronic Library «eLIBRARY.RU». – EDN BHVJCI.
 9. **Minow, M.** Former Harvard Law School Dean Martha Minow tackles the unintended effects of technology on those already impacted by discrimination and disadvantage / Martha Minow. – Text : electronic // TED: Ideas change everything : [website]. – URL: https://www.ted.com/speakers/martha_minow (date of access: 17.01.2025).
 10. **Oda, S.** Are indoor vertical farms the future of agriculture? / Stuart Oda. – Text : electronic // TED: Ideas change everything : [website]. – URL: https://www.ted.com/talks/stuart_oda_are_indoor_vertical_farms_the_future_of_agriculture (date of access: 23.01.2025).

**Vikhliaeva A. S.,
Nikirenkova A. I.,
Popriadukhina O. I.,
Omelchuk M. A.,
Leusenko V. V.**

Using TED Talks as a Listening Comprehension Strategy in the EAP Classroom

The article is devoted to the effectiveness of using TED Talks as a listening comprehension strategy in the English for Academic Purposes (EAP) classroom. The article presents the results of a semester-long experiment conducted with several groups of students. The findings demonstrate a significant improvement in listening skills and mastery of professional terminology. The authors argue for the necessity of integrating this new strategy into EAP programmes.

Key words: TED Talks, listening comprehension, EAP, professional vocabulary, interdisciplinary approach, educational effectiveness.

Каргина Анна Петровна,
канд. филол. наук,
доцент кафедры русской филологии
ФГБОУ ВО «КамГУ
им. Витуса Беринга»
annakarg@mail.ru

Активные методы работы на занятиях по русскому языку и культуре речи как средство развития универсальных компетенций студентов вуза

В статье рассмотрены активные методы обучения, которые могут быть использованы как средство формирования универсальных компетенций студентов вуза. Автор останавливается на вопросе об активном обучении в педагогической литературе и представляет варианты применения некоторых активных методов в рамках лекционных и практических занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи». В работе сделан вывод о положительном влиянии активных методов на развитие универсальных компетенций бакалавров-психологов.

Ключевые слова: активные методы обучения, высшее образование, русский язык и культура речи, универсальные компетенции, гибкие навыки.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения придают особое значение развитию универсальных компетенций, известных как «мягкие» или «гибкие» навыки. Именно эти компетентности оказываются наиболее востребованными на рынке труда. К ним относятся: 1) компетентности познания (критическое мышление, креативность, принятие решений, системное мышление и пр.); 2) компетентности взаимодействия с другими (коммуникация, командная работа, лидерство и пр.); 3) компетентности взаимодействия с собой (саморегуляция, самоорганизация и пр.) [12, с. 9–10].

Соответственно, формирование навыков критического мышления, сотрудничества и самостоятельного обучения у студентов – одна из важных задач, стоящих сегодня перед педагогикой высшей школы. В настоящее время происходит поиск технологий, методов и приёмов, которые позволят максимально эффективно организовать работу со студенческой аудиторией. И именно активные методы обучения играют в этом процессе важную роль, так как они помогают создать более динамичную и интерактивную образовательную среду, способствующую лучшему усвоению материала и развитию необходимых компетенций.

Цель работы – в описании и оценке эффективности использования активных методов в качестве средства развития универсальных компетенций студентов направления подготовки бакалавриата 37.03.01 «Психология» при изучении ими дисциплины «Русский язык и культура речи».

В работе применяются общенаучные методы (анализ, синтез, классификация, дедукция, индукция), аналитико-описательный метод, метод сравнения, а также методы методического исследования (наблюдение, диагностика, методы обработки данных, обобщение).

Под активным обучением понимается «целенаправленный образовательный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной и исследовательской деятельности студентов по овладению ... компетенциями», который «строится на основе использования активных методов и технологий в процессе проведения занятия» [1, с. 12].

Активные методы обучения – это «совокупность таких способов организации, осуществления и управления учебной деятельностью, при которых обучаемые становятся равноправными и заинтересованными участниками образовательного процесса, то есть его реальными субъектами. Целью данных методов является максимальная активизация познавательных потребностей и способностей студентов» [9, с. 130]. Такие методы, как правило, связаны с соответствующими формами обучения, которые тоже называются активными: «Методы наполняют формы конкретным содержанием, а формы влияют на качество методов. Если на занятиях определённой формы используются активные методы, можно добиться значительной активизации образовательного процесса, роста его эффективности. В этом случае сама форма занятий приобретает активный характер» [1, с. 13].

Подобные занятия побуждают студентов к активизации «мыслительной деятельности в процессе овладения учебным материалом», ориентируют «на самостоятельное добывание знаний», способствуют самостоятельной творческой выработке решений и развитию мышления, формируют практические умения и навыки [7, с. 228].

Но организация активного обучения часто связана с определёнными трудностями, поскольку нередко требует перестройки у студентов стереотипов сложившейся учебной работы [13], связанных зачастую с пассивностью обучающихся и с привычкой усваивать информацию репродуктивно. Изучая активные методы как средство развития креативности, А. В. Тараканов отмечает, что «далеко не все студенты готовы к подобному взаимодействию с преподавателями и прибегают к шаблонным способам решения задач, выбирая скорее позицию не активного участника образовательного процесса, а пассивного слушателя. Включение подобных студентов в учебный процесс как раз и должно производиться за счет применения активных методов обучения» [11, с. 66].

Если на занятии применяются активные методы обучения, познавательная деятельность студентов строится «в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризующейся высоким уровнем активности учащихся» [6, с. 267].

Теоретические основы методологии активного обучения разработаны в трудах А. М. Смолкина, который формулирует принципы активного обучения: проблемность, обеспечение максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических задач и функций обучаемого, взаимообучение, исследование изучаемых проблем и явлений, индивидуализация, самообучение, мотивация активной учебно-познавательной деятельности [10, с. 20–27]. Среди факторов,

способствующих активности обучающихся, исследователь называет следующие: «1) профессиональный интерес; 2) творческий характер учебно-познавательной деятельности; 3) состязательность; 4) игровой характер проведения занятий; 5) эмоциональное воздействие вышеперечисленных факторов» [10, с. 28].

В современной педагогической и методической литературе представлены разнообразные виды активных методов [13; 6; 2; 5; 7; 8 и др.], основанных на классификации А. М. Смолкина, который разделяет активные методы на: 1) имитационные (игровые и неигровые); 2) неимитационные, применяемые на нетрадиционных лекциях, семинарах, дискуссиях, в процессе коллективной мыслительной деятельности («мозговая атака») [10, с. 30–54].

С развитием информационных технологий и цифровизации образовательного процесса активные методы обучения стали стремительно пополняться различными интерактивными методами, связанными с использованием разнообразных цифровых инструментов.

В рамках освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» использование активных методов обучения как на лекциях, так и на практических занятиях помогает развить важные компетенции. Выпускник по направлению подготовки бакалавриата 37.03.01 «Психология» должен стать способным осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации, что предусмотрено основной образовательной программой. Однако без развития критического и системного мышления, навыков взаимодействия с окружающими и способности к саморегуляции своей деятельности уровень усвоения предметных знаний и формирования указанной компетенции значительно снижается.

Современные студенты – это молодые люди, которые выросли в окружении мощного информационного потока. Телевидение, социальные сети, сайты, поисковые системы, возможность быстро переключаться с одного канала на другой – всё это формирует их особенности восприятия информации, которая должна быть яркой, динамичной и необъёмной. Визуальный контент (видео или картинки) с минимумом текста, вызывающий эмоции – вот то, что интересно поколению так называемых зумеров. В связи с этим лекционный материал, представляющий собой длинный текст, усваивается поверхностно, фрагментарно и зачастую пассивно.

В этом случае можно применить метод видеовключения, который имеет такие разновидности, как: видеоактуализация, видеоиллюстрация или видеотренажёр [5]. Например, при изучении темы «Литературный язык и его нормы» в начале лекционного занятия можно остановиться на обсуждении того, что такое язык вообще и для чего он нужен. Студентам предлагается посмотреть краткий видеофрагмент из кинофильма «Эзоп» (1981), где главный герой (в исполнении актёра Александра Калягина) произносит речь о языке, используя аллегорию «язык как блюдо» – «язык как средство общения». Такая видеоактуализация повысит интерес к изучаемой теме, подтолкнет к размышлениям о сущности и функциях языка. Рассматривая вопрос о нелитературных формах языка (диалектах, жаргоне, просторечии), можно предложить короткие видеоиллюстрации с живыми примерами такой речи, что оживит восприятие сухой теоретической информации. Вызывают

интерес и видеотренажёры, связанные с анализом видеофрагмента из популярных в молодёжной среде ток-шоу. Например, при изучении темы «Основные понятия культуры речи» студентам в конце лекции предлагается проанализировать речь героя передачи с точки зрения трех компонентов культуры речи (нормативного, коммуникативного и этического).

В ходе лекций, безусловно, используются и другие неимитационные методы, стимулирующие необходимость размышлять, например, «мозговой штурм» по вопросам «Какой должна быть речь психолога?», «Нужно ли спасать русский язык?», «Когда общение можно считать эффективным?», «Зачем соблюдать нормы?» и т. п. Такую работу можно дополнить составлением облаков слов, майнд-карт на ватмане или с помощью цифровых инструментов. Для активизации внимания студентов можно предложить найти в распечатанном тексте новый термин, не рассмотренный в ходе лекции, или подчеркнуть неизвестную информацию, выполнить задания на соотношение термина и его толкования, подобрать примеры из ряда слов, заполнить кроссворд с изученными на лекции понятиями, вычеркнуть лишнее в толковании термина, пройти тест и др.

Для более плодотворной коллективной мыслительной деятельности лучше давать задания для микрогрупп, при этом разделять студентов не по их желанию, а в соответствии с цветом полученного в начале занятия стикера. Это создаст интригу, позволит избежать привычного в группе деления, оживит коммуникацию, а также будет способствовать активной работе всех членов микрогруппы и развитию навыков работы в команде. Так, на лекции по теме «Взаимодействие функциональных стилей литературного языка» студенты делятся на пять групп в соответствии с количеством рассмотренных на лекции стилей (научного, официально-делового, публицистического, разговорного, художественного) и из предложенного языкового материала выбирают то, что иллюстрирует особенности конкретного стиля. Далее происходит взаимооценивание: студенты меняются поочерёдно работами и оценивают друг друга.

Содержание практических занятий позволяет использовать различные формы и методы активного обучения. Так, несколько занятий проводится в нетрадиционной форме. Например, «Орфографическая эстафета», посвящённая некоторым нормам орфографии, в ходе которой команды студентов проходят испытания (тематически эстафета была связана с празднованием Нового года, так как проводилась в декабре):

1. Квиз.
2. Орфографическое лото.
3. Охота за ошибками: кто быстрее исправит ошибки в текстах.
4. Собери подарок: найти по три слова с одинаковыми условиями выбора орфограммы.
5. Сделай гирлянду: выписать все слова с определённой буквой.
6. Напиши поздравление с Новым годом, используя слова на изученные орфограммы. Один балл за каждое правильно употреблённое слово.

В форме игры-викторины «Своя игра» проводится практическое занятие по другой теме – «Нормы употребления существительных». Вопросы викторины разбиты на рубрики («Тапка», «Несклоняемые», «АБВ», «Названия на карте», «Падежи», «Что писать», «ФИО», «Просто сложные»),

в которых предлагаются вопросы, связанные с нормами употребления форм рода склоняемых и несклоняемых существительных, падежных форм, склонения аббревиатур, географических названий, имён и фамилий, правописания окончаний и суффиксов, а также сложных слов. Каждый ответ оценивается в определённое число баллов, побеждает команда, набравшая большее число очков.

Командная деятельность связана и с другими активными методами обучения. Поскольку в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» один из модулей посвящен условиям эффективного общения, широко применяются различные ролевые и деловые игры. Так, изучая тему «Речевое взаимодействие», студенты разыгрывают диалог по предложенной ситуации (например: *Староста сказала, что ты выступаешь на конференции, доклад нужно сдать завтра*), следуя одной из ролей: ребенок, родитель или взрослый. По речевому поведению остальные должны определить, какие роли представлены в диалоге. Другие варианты ролевых игр:

1) на основе одной и той же информации (например: *Таня оставила телефон в автобусе*) студенты в группах разыгрывают диалог, который может происходить в какой-то из сфер общения (сфера быта, сфера СМИ, научно-учебная деятельность, официальные деловые отношения), задача – в речи отразить особенности соответствующего стиля;

2) одну и ту же информацию нужно передать разными способами (*при встрече, через посредника, по телефону, в смс-сообщении*);

3) опираясь на одну и ту же ситуацию (например, *в транспорте вас просят уступить место*), студенты инсценируют два диалога, в одном из которых отражалось бы конфликтное, а в другом кооперативное общение.

Деловые игры связаны прежде всего с возможными ситуациями профессионального общения психолога и его клиента. Этот метод может совмещаться с решением ситуационных задач. Например:

Прочитайте условия задач, распределите в паре роли психолога и клиента, постройте диалог, представьте его группе.

Задача 1. Мама приходит на приём с сыном-подростком. Повышая голос, раздражённо, она требует повлиять на её сына, поскольку у него очень плохое поведение. Подросток выглядит подавленно. Как можно построить диалог, чтобы начать неконфликтное общение? Разыграйте диалог.

Задача 2. К психологу обращается молодая женщина. Она в слезах: её муж уходит к другой женщине и бросает её с ребёнком. Проявите эмпатию, постройте диалог так, чтобы успокоить клиентку и постараться дать ей необходимые советы.

Задача 3. К школьному психологу обращается молодой учитель начальных классов. У неё не получается наладить контакт с учеником из неблагополучной семьи. Он плохо учится, балуется на уроках, мешает вести уроки. Родители не реагируют на замечания учителя. Помогите в диалоге найти учителю конструктивное решение и помочь ей и ученику.

Такие методы, как ситуационные упражнения, кейс-стади применяются и при изучении языковых норм, функциональных стилей и других тем дисциплины [3; 4]. Они позволяют активизировать познавательную деятельность студентов, учат критически осмысливать ту или иную проблему и находить ее решение в обсуждении с группой или индивидуально.

Говоря о развитии способности к самоорганизации и саморегулированию, нужно, конечно, назвать метод проекта. В процессе освоения дисциплины студенты выполняют как индивидуальные, так и групповые проекты. Например, при изучении публицистического стиля студенты готовят проект «Рекламное сообщение»: им предлагается составить три варианта рекламного объявления о каком-либо предмете, используя изученные приёмы логического и психологического воздействия, выразительные средства. Итоговый проект по дисциплине предполагает творческий продукт по одной из предложенных тем: студенты представляют составленные ими словари, видеоролики, художественные произведения, обучающие игры, связанные с тем или иным теоретическим вопросом.

Практика проведения занятий с использованием активных методов обучения показывает, что подобное взаимодействие преподавателя и студентов, характеризующееся интерактивностью, эмоциональностью, динамичностью, разнообразием используемых приёмов, способствует более активному вовлечению обучающихся в учебно-познавательную деятельность, повышению уровня их интереса к изучению дисциплины, творческому осмыслению информации. А это, в свою очередь, обеспечивает развитие универсальных компетенций, таких как способность к критическому и системному мышлению, к работе в коллективе, к организации собственной учебной деятельности.

Список литературы

1. **Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе** : учебное пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. **Губанова, М. И.** Педагогический инструментарий для интенсификации подготовки будущих учителей: реверсивное обучение и активные методы работы со студентами / М. И. Губанова, Е. В. Приходько // Научные записки НГУЭУ. – 2024. – № 1. – С. 25–33.
3. **Каргина, А. П.** Ситуационные упражнения в преподавании вузовского курса «Русский язык и культура речи» / А. П. Каргина // Проблемы современного филологического образования : сб. науч. ст. X Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 22 апр. 2020 г. / отв. ред. В. А. Коханова. – Москва ; Ярославль, 2020. – Вып. 18. – ISBN 978-5-94755-428-1. – С. 299–306.
4. **Каргина, А. П.** Технологии ситуационного анализа в преподавании лингвистических дисциплин в вузе (на примере курса «Русский язык и культура речи») / А. П. Каргина // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук : сб. науч. ст. ежегод. науч.-практ. конф., Петропавловск-Камчатский, 10–15 февр. 2020 г. : XX Межрегион. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. А. Фризен, Р. И. Паровик. – Петропавловск-Камчатский, 2020. – Вып. 10. – ISBN 978-5-7968-0738-5. – С. 6–12.
5. **Крепс, Т. В.** Использование видеометода как активного метода обучения в вузе / Т. В. Крепс // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 1(42). – С. 75–79.
6. **Окань, Г. И.** Активные методы обучения в вузе: содержание и особенности внедрения / Г. И. Окань. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze-soderzhanie-i-osobennosti-vnedreniya> (дата обращения: 01.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

7. **Палкин, Е. В.** Применение методов активного обучения как способ повышения мотивации учебной деятельности студентов / Е. В. Палкин, Т. С. Розанова. – Текст : электронный // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2014. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metodov-aktivnogo-obucheniya-kak-sposob-povysheniya-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov> (дата обращения: 03.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
8. **Реутова, Е. А.** Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза : метод. рек. [для преподавателей Новосибирского ГАУ] / Е. А. Реутова. – Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
9. **Смирнова, О. В.** Активные методы обучения в вузе / О. В. Смирнова. – Текст : электронный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 4(73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze-1> (дата обращения: 01.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
10. **Смолкин, А. М.** Методы активного обучения : науч.-метод. пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высш. шк., 1991. – 176 с. – ISBN 5-06-002142-4.
11. **Тараканов, А. В.** Развитие креативности студентов при помощи активных методов обучения в вузе / А. В. Тараканов. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-studentov-pri-pomoschi-aktivnyh-metodov-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 01.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
12. **Универсальные компетенции в российских университетах** / под общ. ред. Т. В. Пащенко. – Москва : Эгитас, 2023. – 249 с. – URL: <https://stratpro.hse.ru/mirror/pubs/share/870168019?ysclid=m6njsvh3bg268426104> (дата обращения: 02.02.2025). – Текст : электронный.
13. **Шамис, В. А.** Активные методы обучения в вузе / В. А. Шамис. – Текст : электронный // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2011. – № 14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 01.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

Kargina A. P.

Active methods of work in Russian language and speech culture classes at the university

The article is devoted to the active teaching methods that can be used as a means of forming universal competencies of university students. The author focuses on the issue of active learning in the pedagogical literature and presents options for applying some active methods in the framework of lectures and practical classes in the discipline "Russian language and speech culture". It is concluded that active methods have a positive effect on the development of universal competencies of bachelor's degrees in psychology.

Key words: *active teaching methods, higher education, Russian language and speech culture, universal competencies, soft skills.*

Кисель Олеся Владимировна,
канд. филол. наук,
доцент кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова»
olesja-kisel@rambler.ru

Готовность студентов инженерных специальностей к STEM-образованию

Статья посвящена технологиям STEM-образования и возможностям их применения в высших учебных заведениях. Цель исследования заключается в том, чтобы провести анализ уровня подготовленности студентов, специализирующихся в области инженерных наук, к получению образования в сфере STEM и выявить ключевые факторы, влияющие на этот процесс. Для достижения поставленной цели исследователь проводит анкетирование студентов и опрос преподавателей вуза. На основе полученных результатов автор делает вывод, что STEM-технологии являются перспективными и могут быть применены в высшем образовании.

Ключевые слова: *высшее образование, STEM-технологии, метод проектов, проблемно-ориентированное обучение, междисциплинарный подход.*

На современном этапе система высшего образования претерпевает изменения, которые связаны как с реформой самой системы, так и необходимостью подготовки высококвалифицированных профессионалов для различных областей отечественной промышленности. Инверсия процесса подготовки профессиональных кадров требует разработки новых подходов и методик. По замечанию С. Н. Сиренко, современное студенчество направлено на получение «быстрых» знаний. «Таким образом, целый ряд общезначимых идей, аналогий, ассоциаций, методов, которые играют огромную роль в становлении высших форм профессионального мастерства и исследовательской работе, никогда не будут освоены студентами, а значит, и доступны в профессиональной деятельности» [7, с. 48].

В XXI веке университетское образование претерпело значительные изменения. Мы перешли от информационного общества к обществу знаний, и теперь от студентов требуется компетентное решение проблем с использованием совместных системных подходов.

В этой связи необходимо переосмыслить и внедрить новые модели обучения, которые помогут студентам развить творческие способности, коммуникативные навыки, а также научно-технические знания и компетенции, необходимые для преодоления сложных ситуаций в современном мире.

Одной из таких моделей может выступать STEM-образование (*STEM: science, technology, engineering, mathematics*). «Обучение студентов по этой программе основано на сочетании теоретических и прикладных навыков. Это образование базируется на умении выстраивать стойкие логические

связи между дисциплинами, замечать закономерности и подобию в различных сферах деятельности» [3, с. 143].

В современном мире знания и навыки в области науки, техники, инженерии и математики являются первостепенными при получении инженерных профессий. Интеграция знаний и умений в области STEM требует тесного сотрудничества как между преподавателем и студентом, так и между студентами, что приводит к осознанной оценке знаний, а также к самоанализу в процессе обучения. Эти навыки необходимы для будущих специалистов, поскольку в современном производстве важно уметь решать проблемы, используя исследовательское, критическое и творческое мышление. Кроме того, эти навыки являются основой для экономической стабильности и глобальной конкурентоспособности [4].

Основные исследовательские вопросы, которые рассмотрены в данной статье: как технологии STEM-образования могут быть применены в современных образовательных условиях в вузе; с какими трудностями сталкиваются студенты и какие плюсы есть при использовании технологий STEM-образования.

Цель исследования заключается в определении уровня готовности студентов инженерных специальностей к STEM-образованию и выявлению факторов, влияющих на эту готовность.

В процессе исследования были применены теоретические методы, включающие изучение педагогической и учебно-методической литературы, анализ научных статей, написанных исследователями и практикующими специалистами в области образования, а также был проведен опрос среди преподавателей и студентов ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова» с целью определения заинтересованности STEM-технологиями, а также готовностью к их реализации в рамках преподаваемых и изучаемых дисциплин.

По мнению многих специалистов STEM-технологий, междисциплинарность становится всё более признанным подходом, позволяющим решать сложные проблемы из различных областей знаний [3; 6].

Это означает, что в современном образовании особое значение приобретает междисциплинарный подход. Он даёт возможность студентам глубже погрузиться в учебный процесс, способствуя развитию критического и творческого мышления, а также навыков совместной работы и коммуникации. Г. Деланти призывает университеты сосредоточиться на развитии таких навыков и способностей, которые отвечают меняющемуся характеру производства и способствуют самопреобразованию университетской системы посредством введения междисциплинарности в образовательный процесс [8].

Междисциплинарный характер STEM-технологий требует от студента не только декларативных знаний, а применение аналитического и интуитивного подходов к решению задач, что может оказать значительную поддержку в процессе обучения. Для преподавателя крайне важно избрать такие стратегии обучения и дидактические материалы, которые позволят учащимся эффективно применять полученные знания на практике.

В качестве основных педагогических методов STEM-образования выступают те, которые активно вовлекают обучающихся в образовательный процесс. К таким методам исследователи относят проблемно-ориентированное

и проектное обучение, а также исследовательские подходы, основанные на использовании сценариев и примеров из реальной жизни. Важность проблемно-ориентированного и исследовательского подходов заключается в том, что они позволяют изучать конкретные примеры, которые способствуют более глубокому пониманию материала и развитию критического мышления у студентов.

Интересным представляется исследование П. И. Никитина и Т. В. Никитиной «Реализация модели STEM-образования в условиях юридического вуза», в котором описан эксперимент применения модели STEM-образования при подготовке будущих юристов. В ходе исследования авторы пришли к выводу, что STEM-образование оказывает существенное воздействие на формирование и развитие важных профессиональных навыков у студентов высших учебных заведений. Показатели экспериментальной группы значительно отличаются от показателей контрольной группы. Кроме того, было отмечено, что студенты экспериментальной группы демонстрируют большую готовность к выполнению заданий преподавателя. Это обусловлено наличием у них более широкого инструментария для решения практических задач. Исследователи отмечают, что студенты, получающие образование с применением STEM-подхода, обладают более широким кругозором в своей профессиональной сфере благодаря междисциплинарному характеру обучения [6].

Как отмечает Л. Коннер, все упомянутые подходы помогают формированию у студентов академического мышления, направленного на понимание того, какие знания необходимы, и на то, как их получать [10].

При использовании STEM-технологий в образовательном процессе студенты обретаю глубокие познания в своей области, опираясь на практические ситуации из реальной жизни или производственной сферы. Обучающиеся используют разнообразные источники информации, как первичные, так и вторичные, а полученные знания будут соответствовать целям обучения. Учебный процесс, организованный в формате проектов и практических занятий, направлен на командную работу [9].

Основным преимуществом использования STEM-технологий в образовательном процессе является активное участие студентов в поиске решений, а также погружение их в реальную профессиональную среду.

Роль же преподавателя претерпевает изменения: Он становится не просто источником знаний, а наставником, который помогает студентам применять полученные знания на практике. Изменение роли может вызвать опасения у некоторых преподавателей, чья профессиональная идентичность основана на экспертных знаниях, которые могут оказаться устаревшими в современных условиях.

Трудности со стороны преподавателей

Отдельные исследователи [1; 5] обращают внимание на то, что в школьной образовательной системе активно применяется интеграция учебных дисциплин, в то время как в системе высшего образования не наблюдается стремления к внедрению более интегрированных подходов.

После бесед с преподавателями МГТУ им. Г. И. Носова нами были определены следующие причины, по которым преподаватели не интегрируют STEM-технологии в свою педагогическую практику:

- глубоко укоренившиеся представления о ценности отдельных дисциплин;
- специализированный язык и технические вопросы, которые могут быть специфичны для конкретной дисциплины;
- отсутствие ресурсов для преподавания с использованием соответствующих педагогических методов;
- нежелание меняться;
- отсутствие времени, необходимого для разработки концепции интегрированного подхода к преподаванию и обучению;
- нежелание развиваться.

Трудности со стороны студентов

Поступая в университеты, студенты имеют определённые ожидания относительно того, чему и как их будут обучать. Эти ожидания часто формируются на основе репутации и традиций учебного заведения.

Студенты не всегда обладают необходимыми навыками самоорганизации и самоконтроля, достаточными для успешного обучения. Так, после проведенного анкетирования среди студентов инженерных специальностей МГТУ им. Г. И. Носова, мы выяснили, что:

- студенты не слышали о возможностях STEM-образования;
- в процессе обучения они сталкиваются с трудностями по отдельно взятым предметам, поэтому боятся междисциплинарного характера обучения;
- часть студентов, поступив в университет, ошиблась с выбором специальности, поэтому их мотивация и вовлеченность в учебный процесс очень низкая;
- студенты испытывают сложности с теоретическими основами дисциплин общеобразовательного цикла (математика, физика), в этой связи им сложно осваивать большой объем междисциплинарной информации;
- недостаток поддержки со стороны преподавателей или сверстников.

Из проведенного опроса можно сделать вывод, что внедрение STEM-технологий в практику может занять продолжительное время. Основной проблемой в данном случае выступает недостаточная осведомленность как преподавателей, так и студентов о данных педагогических технологиях.

Преподавателям и студентам, возможно, придётся изменить свои привычки, чтобы учиться в рамках ориентированных на студентов педагогических подходов, основанных на активном обучении и использующих актуальные или аутентичные методы оценки. Необходимо будет перейти от предоставления фактов к разработке насыщенных учебных программ с использованием реальных задач, требующих объединения идей и концептуального понимания, а также развития навыков сотрудничества, критического и творческого мышления и эффективной коммуникации.

При правильном подходе междисциплинарный характер обучения поможет будущим инженерам развить способности и навыки для решения локальных и глобальных проблем путём совместного применения своих знаний и навыков.

Таким образом, комплексный подход открывает не только новые горизонты для применения знаний из разных областей, но и позволяет интегрировать методы обучения, используемые в различных дисциплинах.

Список литературы

1. **Алексеева, Т. В.** Возможности междисциплинарного интегрированного подхода STEM/STEAM в формировании проектно-исследовательских навыков воспитанников / Т. В. Алексеева // STEAM-технология в профильном образовании : сб. материалов дистанционной конф., 15 апр. 2022 г. / [под общ. ред. Войтенко Е. П.]. – Калининград, 2022. – С. 9–12.
2. **Доронин, В. А.** Реализация концепции STEM-образования в профильной подготовке кадет военных корпусов по физике / В. А. Доронин // Символ науки. – 2022. – № 1-1. – С. 75–77.
3. **Зубова, Н. В.** Реализация идей STEM-образования на занятиях по физике в технологическом вузе / Н. В. Зубова, М. Д. Даммер // Современное образование и педагогическое наследие академика А. В. Усовой : Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 04–05 окт. 2021 г.) : сб. материалов / под ред. О. Р. Шефер и И. И. Беспаль. – Челябинск, 2021. – Ч. 1. – ISBN 978-5-6046595-5-7. – С. 143–147.
4. **Карабанова, В. А.** Образовательные программы международного сотрудничества как средство развития межкультурной компетентности в региональной системе дополнительного образования / В. А. Карабанова // Педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 46–48.
5. **Никитин, П. И.** Реализация модели STEM-образования в условиях юридического вуза / П. И. Никитин, Т. В. Никитина. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6(72). – С. 198–213. – URL: https://pnojournallarchive40.wordpress.com/wp-content/uploads/2025/01/pdf_240613.pdf (дата обращения: 17.04.2025). – DOI 10.32744/pse.2024.6.13.
6. **Сиренко, С. Н.** Образовательная парадигма цифровой эпохи / С. Н. Сиренко. – Текст : электронный // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. – 2018. – № 1(1). – С. 47–51. – URL: <http://keldysh.ru/future/2018/7.pdf> (дата обращения: 17.04.2025). – DOI 10.20948/future-2018-7.
7. **STEM-образование как инновационный подход в развитии дошкольного учреждения** / Н. В. Иванова, Е. А. Пархоменко, И. Г. Мегрикан, И. А. Маркова. – Текст : электронный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 3(205). – С. 178–183. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stem-obrazovanie-kak-innovatsionnyy-podhod-v-razviti-doshkolnogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 17.04.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2022.3.p178-183.
8. **Delanty, G.** 2001. Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society. / G. Delanty // Higher Education. – 2001. – № 46. – P. 123–125.
9. **Dubskikh, A. I.** «Flipped Classroom» Model in Teaching ESP to Engineering Students / A. I. Dubskikh // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы : материалы нац. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 07–08 февр. 2022 г. / под ред. Н. Н. Зеркиной. – Магнитогорск, 2022. – ISBN 978-5-9967-2461-1. – С. 18–21.
10. **Conner, L.** Students' use of evaluative constructivism: comparative degrees of intentional learning / Lindsey Conner. – Text : electronic // International Journal of Qualitative Studies in Education. – 2014. – № 4(27). – P. 472–489. –

URL: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09518398.2013.771228>
(date of access: 17.04.2025). – DOI 10.1080/09518398.2013.771228.

Kisel O. V.

Readiness of engineering students for STEAM education

The article is devoted to STEM education technologies and the possibilities of their application in higher education institutions. The purpose of the study is to analyze the level of preparedness of students specializing in engineering sciences to receive education in the field of STEM and identify the key factors influencing this process. To achieve this goal, the researcher conducts a survey of students and university teachers. Based on the results obtained, the author concludes that STEM technologies are promising and can be applied in higher education.

Key words: *higher education, STEM technologies, project method, problem-oriented learning, interdisciplinary approach.*

УДК 372.881.1

Краснова Мария Александровна,

канд. пед. наук,
доцент кафедры романо-германских языков,
перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова»
krasn.mary@mail.ru

Баранова Елена Геннадьевна,

канд. филол. наук,
доцент кафедры романо-германских языков,
перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет имени Н. А. Добролюбова»
letterale@yandex.ru

Развитие функциональной грамотности: эффективные практики организации групповой работы при обучении студентов-лингвистов

Актуальность настоящей статьи обусловлена особой ролью функциональной грамотности для специалистов современного рынка труда, а также недостаточным вниманием исследователей к вопросам развития навыков функциональной грамотности в вузовской практике. Авторы ставят перед собой цель показать на конкретных примерах целесообразность групповой работы для подготовки функционально грамотных профессионалов в области лингвистики. Представлены сценарии, успешно апробированные в преподавательской практике, требующие от преподавателя минимальных усилий в плане подготовки и при этом позволяющие развивать важные для студентов-лингвистов умения на занятиях по страноведению и практике иностранного языка.

Ключевые слова: функциональная грамотность, глобальные компетенции, универсальные компетенции, читательская грамотность, групповая работа, функциональные тексты, реферирование информации.

В настоящее время основной целью в системе высшего российского образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих универсальными и профессиональными компетенциями. Развитие функциональной грамотности (далее ФГ) рассматривается как условие становления динамичной, творческой, ответственной, конкурентоспособной личности [1] и является приоритетом в системе высшего образования.

Вопрос необходимости формирования ФГ впервые был затронут во время Всемирного конгресса министров просвещения в Тегеране в 1965 г. Элементарное понимание термина, заключающееся на тот момент в формировании умений чтения и письма для решения повседневных жизненных проблем, претерпело эволюцию. Во-первых, навыки, используемые при чтении

и письме, конкретизируются, и подчеркивается роль опоры на жизненный опыт в реальных ситуациях для понимания различных функциональных документов (договоры, приказы, инструкции и т. п.) и для составления письменных заявлений, тем самым расширяя содержательную суть ФГ. Во-вторых, речь идет об умениях, которые должны актуализироваться в течение всей жизни человека с учетом постоянных изменений во многих сферах деятельности. Как подчеркивает А. А. Леонтьев, на работах которого основано понимание ФГ в России, функционально грамотный человек может применять постоянно приобретаемые знания, умения и навыки в стандартных или нестандартных ситуациях для решения максимально широкого диапазона жизненных задач [3].

В работах российских авторов представлены различные трактовки термина, содержательный анализ данного понятия, а также способы формирования ФГ. Особо отметим работы О. Е. Лебедева, В. А. Ермоленко, Л. М. Перминовой, В. В. Мацкевича, С. А. Крупника, А. В. Хуторского. Все исследователи подчеркивают необходимость развития ФГ для успешной реализации личности в современном обществе. Поскольку основы ФГ закладываются на этапах начального и среднего образования, подавляющая часть публикаций в этой области посвящена формированию ФГ школьников, которые должны уметь решать учебные задачи и применять предметные и метапредметные знания в реальных жизненных ситуациях [5]. Предполагается, что формирование различных видов ФГ будет внедряться в учебный процесс и осуществляться посредством изучаемых предметов. Что касается высшего образования, исследования о способах развития ФГ только набирают обороты и, в основном, касаются обучения будущих педагогов. Публикаций же, посвященных развитию ФГ на занятиях по иностранному языку в вузе, недостаточно. Все вышесказанное обусловило актуальность настоящего исследования.

Согласно основным направлениям оценки в международном мониторинговом исследовании «Programme for International Student Assessment» (PISA), на модели которого с 2022 г. Россия проводит собственное исследование, ФГ объединяет читательскую, естественно-научную, математическую, компьютерную и финансовую грамотность, креативное мышление и глобальные компетенции [6]. С 2025 г. в формат тестов PISA также включены ключевые компетенции владения иностранными языками, что подтверждает необходимость внедрения в основную профессиональную образовательную программу комплекса заданий, нацеленных на развитие ФГ обучающихся с учетом их будущей профессиональной деятельности.

Методология развития ФГ основывается на идеях компетентностного подхода (В. И. Байденко, Е. Д. Божович, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, В. Д. Шадриков), межкультурного подхода (Г. В. Елизарова, В. Г. Костомаров, Е. Г. Тарева, Н. В. Барышников, В. В. Сафонова), а также технологии развития критического мышления (Д. Клустер, К. С. Мередит, Ч. А. Темпл, Д. Халперн, С. Collins).

Очевидно, что в процессе языковой подготовки будущих лингвистов особую значимость приобретает готовность обучающихся осуществлять межкультурную и поликультурную коммуникацию, осознавая собственную культурную идентичность и учитывая национальные особенности

представителей других стран при решении проблем глобального характера. В этом же заключается сущность глобальных компетенций, заявленных в международном исследовании PISA [12] и во многом коррелирующих с универсальными компетенциями, представленными в обновленных ФГОС 3+++. Универсальные компетенции требуются современному специалисту для выбора способов деятельности в любой ситуации неопределенности, которая возникает на его жизненном и профессиональном пути [2, с. 64]. Речь идет о следующих умениях:

- осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1);
- определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2);
- осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (УК-3);
- воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5) [7].

Мы считаем, что лингводидактический потенциал иностранного языка способствует активизации вышеперечисленных способностей, тем самым обеспечивая развитие ФГ студентов-лингвистов.

Читательская грамотность – второй ключевой компонент ФГ будущего лингвиста. Мы разделяем идею С. Уайт, которая связывает понимание читательской грамотности с навыками, необходимыми «для работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе повседневной деятельности, что позволяет успешно функционировать в обществе, развивать собственный потенциал и наращивать объем знаний» [15, с. 20]. При этом важным условием развития ФГ является использование аутентичных функциональных текстов. Поскольку способность понимать смысл прочитанного или услышанного текста на исходном языке основана на чтении как активном навыке, особое внимание при обучении студентов-лингвистов должно уделяться развитию следующих умений:

- нахождение и извлечение необходимой информации из текста;
- интеграция и интерпретация информации;
- осмысление и оценка информации из текста;
- использование информации из текста [15, с. 20].

Мы считаем, что активизация универсальных компетенций и развитие читательской грамотности будут проходить успешнее в процессе групповой работы. Исследований сравнительной эффективности различных форм работы по развитию функциональной грамотности пока не проводилось. Однако в многочисленных публикациях отмечаются следующие факты:

- регулярная работа в малых группах повышает метапредметные результаты обучения и уровень критического мышления обучающихся [8; 9];
- при решении сложных учебных задач, приближенных к реальности, групповая работа эффективнее индивидуальной [10; 14];
- групповая работа существенно способствует повышению мотивации студентов [11; 12].

Наряду с этим, в «Методических рекомендациях по вопросам формирования функциональной грамотности» Министерства просвещения РФ говорится о необходимости сочетать индивидуальную работу с

групповой [4, с. 106]. Следует помнить, что эффективность командной работы во многом зависит от способа создания групп. На начальном этапе обучения целесообразным представляется объединять студентов в группы случайным методом или по выбору преподавателя. Выбор по определенному признаку предпочтителен для заданий, предполагающих дискуссию и развивающих умение аргументированно отстаивать свою позицию. В этом случае в одну группу объединяются студенты, разделяющие определенную точку зрения на предмет дискуссии. Выбор по желанию учащихся представляется возможным в академической группе, где нет явных аутсайдеров в плане владения предметом и / или взаимоотношений с коллегами.

Обычно в числе недостатков работы в микрогруппах отмечают большую затрату времени и сил у преподавателя на подготовку к занятию. Мы предлагаем несколько сценариев групповой работы над различными аспектами изучения иностранного языка и страноведения, нетрудоемких в плане подготовки, но при этом позволяющих эффективно развивать основные компоненты ФГ. Данная практика была апробирована на занятиях по практике французского языка и страноведению с использованием различной тематики и применялась на протяжении одного года при обучении студентов 4-го и 5-го курсов Высшей школы перевода НГЛУ им. Н. А. Добролюбова.

Первый сценарий занятия основан на приемах развития критического мышления «Зигзаг», «Мозаика» и «Пазлы». В качестве примера рассмотрим тему «Регионы Франции». Студентам было предложено попробовать себя в роли членов регионального совета, перед которыми стоит конкретная практическая цель: совместно разработать идеи для двух буклетов, представляющих регион: один для потенциальных инвесторов, другой – для привлечения туристов. Информация по теме в рамках данного сценария делится на аспекты (от трех до пяти), а каждый аспект подразделяется на несколько фрагментов (два или три).

На подготовительном этапе каждый студент получает в качестве домашнего задания небольшой фрагмент темы. Затем обучающийся находит, изучает и реферировать информацию так, чтобы представить ее за одну-две минуты максимально содержательно, стараясь при этом использовать необходимые для презентации своего фрагмента слова и выражения, на которые он может обратить внимание коллег во время групповой работы. В нашем случае тема «Регион Овернь-Рон-Альп» для группы из восьми человек была разделена на четыре аспекта: «Географическая ситуация, климат и природные условия», «Экономика», «Главные города и основные достопримечательности», «Традиции и культурные события». Каждый из них был поделен на два фрагмента, касающихся территорий Овернь и Рон-Альп.

Первый этап сценария представляет собой работу «групп экспертов», в которые обучающиеся объединяются по аспектам. Например, в одной группе работают два человека, один из которых подготовил информацию по экономике Оверни, другой – по экономике Рон-Альп. В течение пяти-семи минут происходит обмен информацией. После представления друг другу своих фрагментов эксперты в группе совместно решают, какая информация наиболее релевантна для последующей работы. В результате каждый из участников становится экспертом по всему аспекту (в рассматриваемом примере экспертом по экономике обеих территорий региона). Разрешается

делать заметки в любой форме, в том числе коллективно составлять кластеры / интеллект-карты, при этом ограниченный объем времени требует от участников применять навыки активного слушания и реферирования информации.

На втором этапе эксперты по каждому аспекту распределяются по жребию в одну из двух команд, в каждую из которых входят эксперты по всем аспектам для решения практической задачи. В каждой команде еще раз происходит обмен информацией, на основе которой участникам нужно будет составить рабочую версию буклета. Лучше, чтобы участники команды выполняли различные задачи, дополняющие друг друга и позволяющие реализовать общую цель. При этом студенты видят друг в друге не конкурентов, а единомышленников, что способствует созданию доброжелательной атмосферы во время работы и, в целом, сплочению студентов.

На завершающем этапе от каждой команды выбирается докладчик, который представляет результаты совместной работы, а именно буклет для потенциальных инвесторов или для туристов. Коллеги из команды по необходимости комментируют и дополняют информацию, отвечают на возможные вопросы. Участники другой команды высказывают свое мнение о представленном буклете: отмечают понравившиеся идеи и предлагают возможные изменения.

Цель работы следующего сценария занятия, который мы условно назвали «Сам себе преподаватель», также носит конкретный практический характер. Студенты в микрогруппах самостоятельно составляют различные задания по чтению или аудированию для других обучающихся в рамках занятия по практике иностранного языка. Можно использовать небольшие аутентичные функциональные тексты, аудиотексты или видеоматериалы. Разделение на малые группы происходит любым способом, но в условиях небольших аудиторий удобнее объединить соседних студентов.

Вначале происходит знакомство обучающихся с документом: чтение текста, просмотр видеосюжета или прослушивание аудиотекста. После этого студенты разделяются на микрогруппы (два или три человека в зависимости от количества студентов), каждая из которых получает установку подготовить одно упражнение для остальных малых групп на материале одного из функциональных документов. Мы предлагаем следующие виды заданий: «Выберите: верно / неверно», «Составьте пять вопросов с различными вопросительными словами», «Восстановите порядок, в котором представлена информация в документе / восстановите хронологию событий», «Определите, кому принадлежит данное высказывание». В случае с аудированием необходимо второе прослушивание аудиотекста или просмотр видеосюжета. Затем студенты приступают к подготовке заданий в малых группах. Преподаватель контролирует правильность формулирования составленных высказываний и оказывает помощь каждой микрогруппе в случае необходимости.

На следующем этапе обучающиеся выполняют задания, после чего рекомендуется провести рефлексию: студенты высказывают свое мнение о том, какие задания оказались самыми интересными, какие слишком легкими или сложными, какую информацию стоило бы выбрать в качестве основной. Отметим, что нередко первый опыт работы по такому сценарию выявляет определенные проблемы: студенты не всегда способны выявить в документе

ключевую информацию, концентрируясь на деталях. Также обучающиеся могут эмоционально реагировать на просьбы студентов несколько раз повторить или уточнить задание. Такой опыт мы считаем очень полезным, так как студенты не только учатся терпению и тактичности по отношению друг к другу, но и часто отмечают, что осознали необходимость внимательнее работать с документами для лучшего осмысления полученной информации.

Результаты проведенного тестирования показывают, что в процессе групповой работы с функциональными текстами студенты лучше научились реферировать информацию, выявлять ключевую информацию, критически осмысливать полученные сведения, т. е. овладели приемами эффективного чтения. Сопоставление различных вариантов во время обсуждения способствовало развитию у участников группы критического мышления и позволило находить неординарные и оптимальные решения сложных практических задач. Также в комментариях студенты отметили явное обогащение словаря тематической лексикой и положительный эффект от работы в команде.

Таким образом, применение различных практик групповой работы подтвердило свою эффективность в развитии ФГ студентов-лингвистов. Овладение приемами эффективного чтения и слушания на занятиях по иностранному языку обеспечивает успешную работу студентов с текстами, документами и цифровой информацией в ходе учебной, а в дальнейшем, профессиональной деятельности. Проведение регулярных занятий с использованием данных сценариев позволяет активизировать универсальные компетенции обучающихся и повысить их читательскую грамотность в контексте подготовки функционально грамотного специалиста, способного успешно функционировать в современном обществе и достигать поставленных целей.

Список литературы

1. **Государственная программа РФ «Развитие образования» (2018–2025 гг.)** : утв. постановлением Правительства Российской Федерации от : № 1642 26 дек. 2017 г. – Текст : электронный // Правительство России : офиц. сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/115042/> (дата обращения: 15.12.2024).
2. **Краснова, М. А.** Проблема оценивания универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку / М. А. Краснова, Е. Р. Поршнева, О. В. Демешко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2024. – № 2. – С. 60–75.
3. **Леонтьев, А. А.** От психологии чтения к психологии обучения чтению / А. А. Леонтьев // Психология, педагогика и социология чтения : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (26–28 марта 2001 г.) : в 2 ч. / под ред. И. В. Усачевой. – Москва, 2002. – Ч. 1. – С. 5–8.
4. **Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности** / Академия реализации гос. политики и проф. развития работников образования М-ва просвещения Рос. Федерации ; [отв. ред. А. А. Бучек]. – Москва : [Б. и.], 2022. – 136 с. – URL: <https://bigenc.ru/b/metodicheskie-rekomendatsii-efc2a4> (дата обращения: 15.12.2024). – Текст : электронный.

5. **Новый ФГОС для школ 3-го поколения: что изменилось и как работают образовательные госстандарты в 2024.** – Текст : электронный // Контур.Школа : [сайт]. – URL: <https://school.kontur.ru/publications/2253?ysclid=m63xraqzc3494861141> (дата обращения: 15.12.2024).
6. **Программа международной оценки обучающихся:** мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. – Текст : электронный // Центр оценки качества образования. : [сайт]. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa/pisa_res.html (дата обращения: 25.12.2024).
7. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++.** Бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика : утв. приказом М-ва науки и высшего образования Российской Федерации : № 969 от 12 авг. 2020 г. – Текст : электронный // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 14.01.2025).
8. **Чипсанова, С. Г.** Дифференцированно-групповая работа как форма организации профильного обучения старших школьников : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Чипсанова Софья Ганизяновна ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2007. – 22 с.
9. **Cornerotte, D.** Le travail en sous-groupes: compétences, forces et fragilités / Daniel Cornerotte. – Texte : électronique // Centre d'Information et d'Education Populaire (CIEP) : [site]. – URL: <https://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper80.pdf> (date de la requête: 11.11.2024).
10. **Guilleminot, R.** Favoriser l'autonomie et l'entraide grâce au travail de groupe / Rachel Guilleminot. – Texte : électronique // Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. MENTION 2. ANNÉE 2016–2017 / Sous la direction de Stéphanie Bernard. – [Rouen, 2017]. – URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01701801/document> (date de la requête: 28.12.2024).
11. **Littlejohn, A. P.** Increasing learner involvement in course management / Andrew Peter Littlejohn. – Text : electronic // TESOL Quarterly. – 1983. – Vol. 17, № 4 : December. – URL: <https://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Increasing%20learner%20involvement%20in%20course%20management.pdf> (date of access: 15.11.2024).
12. **Mesurer les connaissances et les compétences des élèves:** lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000. – Paris : OCDE, 2000. – 110 p. – ISBN 92-64-27646-7. – URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2000/04/measuring-student-knowledge-and-skills_g1gh267b/9789264281561-fr.pdf (date of access: 15.11.2024). – Text : electronic.
13. **Raïess, J.** Travail de groupe: un levier d'action favorable aux apprentissages dans les classes hétérogènes / Jordan Raïess. – Texte : électronique // DUMAS : [site]. – URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01367441/document> (date de la requête: 15.11.2024).
14. **Tricot, A.** Quels apports de la théorie de la charge cognitive à la différenciation pédagogique? Quelques pistes concrètes proposer pour adapter les situations d'apprentissage / A. Tricot. – Texte : électronique // Liberté pour apprendre : [site]. – URL: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z64.html> (date de la requête: 18.11.2024).

15. **White, S.** Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills / S. White. – New York : Routledge, 2010. – 280 p. – ISBN 0415882478.

**Krasnova M. A.,
Baranova E. G.**

**Developing functional literacy: effective group work practices
in teaching language students**

The relevance of this article is conditioned both by the special role of functional literacy for specialists of the modern labour market and by the insufficient attention of researchers to the issues of developing functional literacy skills in university practice. The authors aim to show by means of concrete examples the expediency of group work for training functionally literate professionals in the field of linguistics. The paper presents scenarios that have been successfully tested in teaching practice, require minimal effort from the teacher in terms of preparation and at the same time allow linguistics students to develop important skills in classes on civilization and foreign language practice.

Key words: functional literacy, global competencies, universal competencies, reading literacy, group work, functional texts, abstracting information.

УДК 378.016:72.021.2

Никитина Наталия Павловна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой архитектуры
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
им. Первого президента России Б. Н. Ельцина»
artnatash@gmail.com

Истратов Александр Юрьевич,
доцент кафедры архитектурного проектирования
ФГОУ ВО «Уральский государственный
архитектурно-художественный
университет им. Н. С. Алферова»
architect4ever@gmail.com

Методы профессионального обучения архитектора на пропедевтическом уровне (формирование архитектурно-проектной компетентности в УрФУ)

В данной статье исследуются методы профессиональной подготовки архитекторов на пропедевтическом уровне с акцентом на развитие архитектурно-проектной компетентности в УрФУ. В рамках анализа отечественного и международного опыта подготовки специалистов в архитектурных и технических вузах рассматриваются ключевые аспекты образовательного процесса. Основная цель исследования – определить значимость традиционных методик архитектурного проектирования в рамках базового профессионального обучения. Авторы подчёркивают, что даже в эпоху цифровизации архитектурного образования классические методики, такие как макетирование и архитектурная графика, продолжают играть важную роль в формировании у студентов пространственного мышления, творческих способностей и инженерных навыков. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: проведён сравнительный анализ образовательных программ в российских и зарубежных архитектурных и технических вузах; подтверждена актуальность использования традиционных методик проектирования в начальном этапе подготовки архитекторов; описаны методы, применяемые в УрФУ, направленные на развитие архитектурно-проектной компетентности у студентов.

Ключевые слова: архитектурное образование, макетирование, архитектурная графика, пропедевтические курсы, традиционные методы проектирования, профессиональные компетенции.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации архитектурного образования к современным технологическим изменениям. Учебные заведения должны оперативно обновлять образовательные программы, чтобы соответствовать актуальным требованиям. Архитектурное образование базируется на нескольких ключевых аспектах: теоретические

знания, практические навыки и профессиональный опыт. В этом контексте цифровая трансформация и инновации играют решающую роль, обеспечивая внедрение новых материалов и технологий, развитие креативного мышления и адаптивности к изменяющимся условиям.

Обучение архитекторов и инженеров-архитекторов на пропедевтическом этапе включает дисциплины, восходящие к традициям таких школ, как БАУХАУЗ (Школа строительства и художественного конструирования 1919–1933 гг., Германия) и ВХУТЕМАС (Высшие художественно-технические мастерские, 1920–1926 гг., РСФСР). Методы макетирования и архитектурной графики, заложенные этими школами, остаются одними из наиболее значимых в современной архитектурной подготовке. Эти методики, интегрирующие художественные и инженерные подходы, активно используются на первых курсах обучения как в художественных, так и в технических вузах [4; 7; 8].

Целью данной статьи является анализ особенностей архитектурно-художественной подготовки будущих архитекторов в технических и специализированных архитектурных вузах, а также обоснование актуальности традиционных методов проектирования в процессе обучения.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Сравнить архитектурно-художественную подготовку в отечественных и зарубежных вузах.
2. Подтвердить значимость традиционных методов проектирования на пропедевтическом этапе обучения в технических вузах.
3. Рассмотреть особенности подготовки архитекторов в УрФУ, основываясь на технологии формирования архитектурно-проектной компетентности с применением традиционных методов проектирования.

Объектом исследования является процесс подготовки архитекторов в технических вузах, а предметом – обоснование необходимости использования архитектурной графики и макетирования как ключевых методических инструментов в формировании архитектурно-проектной компетентности студентов.

Научная новизна исследования заключается в сравнительном анализе профессиональной подготовки архитекторов в художественных и технических вузах, с акцентом на пропедевтические курсы. Особое внимание уделено технологии формирования архитектурно-проектной компетентности в УрФУ, что позволяет выявить специфику образовательного процесса в техническом вузе.

Методологические основы учебного архитектурного проектирования изучались такими исследователями, как Д. Л. Мелодинский, В. И. Иовлев и Е. К. Булатова. Анализ архитектурно-проектной деятельности показывает, что студенты осваивают ключевые методы проектирования, включая архитектурную графику и макетирование (пространственное и рабочее моделирование). В исследовании использованы теоретико-методологические подходы, включающие анализ педагогической и психологической литературы (В. Л. Загвязинский, Ю. Б. Надточий), а также эмпирические методы – наблюдение, экспериментальная работа, применение традиционных и интерактивных методов проектирования (А. Ю. Истратов, М. С. Федорова, D. Brussat, D. Anderson). Исследование подтверждает, что традиционные методы архитектурного проектирования обладают высокой образовательной

ценностью, обеспечивая повторяемость профессиональных приемов и совершенствование навыков. Овладение этими методами (например, создание графических и макетных проектов) способствует профессиональному росту архитектора на протяжении всей его карьеры [1; 3; 5; 7].

Анализ учебного процесса, систематическое наблюдение, оценка результатов и усложнение курсовых проектов поэтапно являются важными педагогическими инструментами, способствующими развитию творческих способностей студентов. В исследовании рассматривается опыт отечественных и зарубежных вузов, применяющих традиционные методы проектирования.

В Московском архитектурном институте (МАРХИ) образовательный процесс ориентирован на традиции БАУХАУЗа и ВХУТЕМАСа. Архитектурная графика и макетирование играют ключевую роль в учебном проектировании на пропедевтическом уровне. Макетирование рассматривается как важнейший инструмент вариативного архитектурного проектирования, позволяя студентам осваивать структурно-композиционные и конструктивные аспекты архитектуры.

В Институте Архитектуры и Строительства Волгоградского государственного технического университета (ИАиС ВолГТУ) программа включает модули по архитектурному проектированию, конструктивному проектированию энергоэффективных зданий, профессиональной композиции и рабочему макетированию. Несмотря на активное использование цифрового моделирования, макетный метод остается важнейшим инструментом, развивающим творческое воображение и конструктивные навыки студентов [2; 8; 10].

Национальный университет архитектуры и строительства Армении ведет подготовку архитекторов и архитекторов-дизайнеров, применяя практико-ориентированные методы, такие как архитектурная графика, эскизное и рабочее макетирование, компьютерное моделирование. Вуз активно сотрудничает с зарубежными университетами, а обучение ведется на трех языках: армянском, русском и английском [2; 6].

В Школе архитектуры и городского планирования Колумбийского университета студенты начинают обучение с групповых проектов, постепенно переходя к сложным индивидуальным заданиям. Макетирование выполняется с использованием высокоточных станков и специализированного программного обеспечения, что позволяет достичь максимального качества исполнения. В образовательный процесс интегрируются традиционные и современные методы, обеспечивая подготовку высококвалифицированных специалистов [4; 9].

Таким образом, анализ различных подходов к архитектурному образованию подтверждает, что традиционные методы проектирования, включая макетирование и архитектурную графику, остаются важными элементами профессиональной подготовки. Они способствуют формированию пространственного мышления, развивают креативность и обеспечивают глубокое понимание архитектурно-конструктивных принципов.

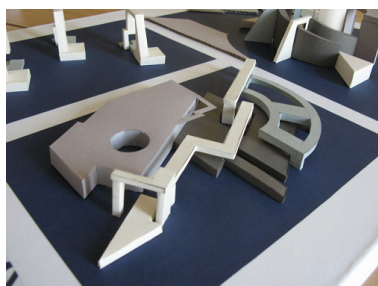


Рис. 1. Проекты, выполненные
на основе макета, 1 к.
Fig. 1. Projects based on the layout,
1 Course



Рис. 2. Проекты, выполненные
на основе макета, 1 к
Fig. 2. Projects based on the layout,
1 Course

Все кафедры рассмотренных университетов руководствуются принципом, согласно которому на начальном этапе обучения необходимо освоить традиционные методы архитектурного проектирования, а также развить умения и практический опыт в графике и макетировании. Это способствует развитию творческого мышления и профессионального потенциала, а также позволяет применять полученные навыки работы с карандашом, акварельной техникой, техникой отмывки, а также приёмами графического эскизирования и макетирования в профессиональной деятельности [4; 6; 9].

Проведённый анализ показал, что методы архитектурной графики и макетирования находят широкое применение в архитектурной и инженерно-архитектурной подготовке студентов как за рубежом, так и в России. В технических и строительных вузах нашей страны складываются благоприятные условия для научно-технической подготовки благодаря комплексной разработке архитектурных и инженерных задач, осуществляемой в условиях оснащённых инженерных кафедр и лабораторно-производственной базы.

Таблица 1

**Среднее количество часов в неделю на 1–2 курсах, отведенное
на специальные учебные дисциплины в рассмотренных вузах**

Название вуза	Количество часов в неделю
Московский архитектурный институт МАРХИ – Государственная академия	18
Национальный университет архитектуры и строительства Армении	20
ИАиСВолГТУ – Институт Архитектуры и Строительства Волгоградского государственного технического университета	12
Школа архитектуры и городского планирования Колумбийского университета	20
Уральский федеральный университет – Институт Строительства и Архитектуры	10

Однако, архитектурно-художественная подготовка находится в более сложных условиях из-за ограниченного числа специальных кафедр,

методического оснащения и недостаточного количества часов на специальные дисциплины. В Табл. 2 представлен перечень специальных дисциплин, которые изучают будущие архитекторы в техническом вузе – УрФУ на 1–2 курсе.

Таблица 2

**Количество часов по специальным учебным дисциплинам,
изучаемым архитекторами в техническом вузе – УрФУ в 1–4 семестрах**

Учебная дисциплина	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр
Основы архитектурного проектирования				4
Архитектурная графика и основы макетирования	4	4		
Архитектурно-пространственное моделирование		2		
Композиционное моделирование			4	
Рисунок	4	4		
Колористика			4	
Теория графических построений в архитектуре	2			
Приемы и средства гармонизации в архитектуре		2		
Компьютерное моделирование				4
Всего часов в неделю	10	12	8	8

При сравнении количества часов, отведенных на специальные дисциплины в архитектурных вузах России и зарубежных учебных заведениях, готовящих инженеров-архитекторов (включая рассмотренные в исследовании), можно отметить, что в архитектурных и зарубежных технических вузах этот показатель в два раза выше: 16–20 часов в неделю против 8–12 часов в технических вузах, например, в УрФУ (Табл. 1, 2).

В условиях ограниченного времени на изучение профессиональных дисциплин в техническом вузе возрастает значимость методики архитектурного проектирования, основанной на традиционных подходах. В настоящее время на первых курсах обучения по направлению «Архитектура» в Институте строительства и архитектуры УрФУ, помимо освоения архитектурной графики, ключевым элементом формирования профессиональных компетенций студентов остается технология макетирования (Рис. 1–4). Она составляет основу выполнения архитектурных проектов в рамках модуля «Архитектурное проектирование. Уровень 1», включающего дисциплины: «Архитектурная графика и основы макетирования», «Композиционное моделирование», «Архитектурно-пространственное моделирование», «Основы архитектурного проектирования».

На первых двух курсах студенты изучают такие дисциплины, как «Теория графических построений в архитектуре», «Приемы и средства гармонизации в архитектуре», «Колористика», «Компьютерное моделирование», «Основы архитектурного проектирования», «Архитектурно-пространственное моделирование», «Композиционное моделирование»,

«Рисунок», «Архитектурная графика и основы макетирования». В процессе обучения они осваивают и совершенствуют технику макетирования в рамках тематически усложняющихся проектов: «Архитектурный макет: основы композиции», «Колористическая композиция», «Рисунок бытового натюрморта», «Организация городской и садово-парковой среды», «Объемно-пространственная композиция», «Выставочный павильон».

Выполнение этих курсовых проектов составляет основу формирующего этапа развития архитектурно-проектной компетентности, позволяющего достичь базового продуктивного уровня. Он предшествует более сложным курсовым проектам контрольного этапа на 3–5 курсах и реализуется на кафедре архитектуры УрФУ (Табл. 3, 4).

Архитектурно-проектная компетентность студентов направления «Архитектура» в техническом вузе определяется как овладение системой профессиональных знаний, умений и практического опыта. Она включает понимание инженерных систем зданий, способность к конструктивному проектированию, а также применение этих навыков в архитектурно-строительной деятельности, что способствует творческому самовыражению и профессиональному росту.

Процесс формирования архитектурно-проектной компетентности осуществляется поэтапно в ходе выполнения курсовых проектов с нарастающей сложностью. Уровни сформированности архитектурно-проектной компетентности: 30–40 – низкий (репродуктивный), 40–60 – средний (адаптивный), 60–80 – базовый (продуктивный), 80–100 – высокий (эвристический).

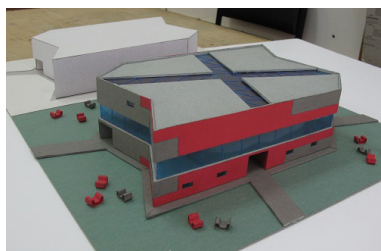


Рис. 3. Проекты, выполненные на основе макета, 2 к.
Fig. 3. Projects based on the layout, 2 Course

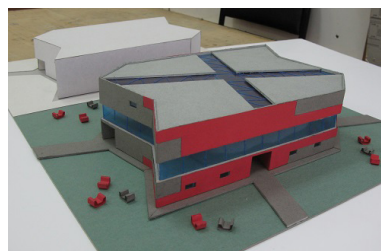


Рис. 4. Проекты, выполненные на основе макета, 2 к.
Fig. 4. Projects based on the layout, 2 Course

Таблица 3

Последовательность выполнения курсовых проектов формирующего этапа технологии формирования архитектурно-проектной компетентности

Семестры	Курсовой проект /Дисциплина	Традиционные технологии	Современные технологии
1	1. «Архитектурный макет: основы композиции» (Д. «Архитектурная графика и основы макетирования») 2. «Рисунок бытового натюрморта» (Д. «Рисунок»)	1. Архитектурная графика. Макетирование 2. Архитектурная графика	

2	1. «Объемно-пространственная композиция» (Д. «Архитектурно-пространственное моделирование»)	1. Архитектурная графика. Макетирование	
3	1. «Организация городской и садово-парковой среды» (Д. «Композиционное моделирование») 2. «Колористическая композиция» (Д. «Колористика»)	1. Архитектурная графика. Макетирование 2. Архитектурная графика	Компьютерное моделирование
4	1. «Выставочный павильон» (Д. Основы архитектурного проектирования)	1. Архитектурная графика. Макетирование	Компьютерное моделирование

Таблица 4

**Средний уровень сформированности архитектурно-проектной компетентности на формирующем этапе
(относительно диагностического этапа: курсовых проектов 1 курса
и контрольного этапа: курсовых проектов 3–5 курсов)**

Этапы технологии формирования архитектурно-проектной компетентности	Средний уровень сформированности архитектурно-проектной компетентности в баллах
Диагностический этап	30–60 (низкий репродуктивный / средний адаптивный)
Формирующий этап	60–80 (базовый продуктивный)
Контрольный этап	80–100 (высокий эвристический)

Архитектурные школы активно внедряют новые технологии, методы и инструменты, включая компьютерные программы, которые становятся неотъемлемой частью разработки курсовых проектов. Современное архитектурное образование продолжает развиваться, уделяя особое внимание информационным технологиям, вопросам устойчивого развития, экологическим аспектам и социальным факторам. Учебные программы становятся более гибкими и междисциплинарными, охватывая не только архитектуру, но и градостроительство, ландшафтную архитектуру и смежные области. Методы архитектурного проектирования и педагогические подходы в технических и архитектурных вузах также совершенствуются, адаптируясь к изменениям в архитектурной практике и строительной сфере [2; 8; 11].

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Проведен сравнительный анализ архитектурно-художественной подготовки в российских и зарубежных архитектурных и технических вузах на примере Московского архитектурного института (МАРХИ), Института архитектуры и строительства Волгоградского государственного технического университета (ИАиС ВолГТУ), Национального университета архитектуры и строительства Армении, а также Школы архитектуры и городского планирования Колумбийского университета, что позволило проанализировать применение традиционных методов в процессе обучения.

2. Обоснована актуальность и значимость традиционных методов в процессе обучения будущих архитекторов на пропедевтическом этапе, особенно в условиях технического вуза.

3. Описаны особенности подготовки архитекторов в УрФУ на пропедевтических курсах, включая выполнение курсовых проектов в течение первых четырех семестров, в контексте разработанной технологии формирования архитектурно-проектной компетентности на основе традиционных методов проектирования, которая демонстрирует рост среднего уровня сформированности архитектурно-проектной компетентности.

Результаты исследования подтверждают, что на всех уровнях профессионального образования ключевую роль в архитектурном проектировании продолжают играть архитектурная графика и макетирование. В их основе лежат предметное и пространственное моделирование, а также рабочее макетирование, которые являются важнейшими инструментами формирования архитектурно-проектной компетентности студентов технического вуза, особенно в УрФУ, где мы наблюдаем как архитектурно-проектная компетентность формируется в процессе выполнения курсовых проектов разработанной технологии в течение первых четырех семестров (от диагностического до формирующего этапа).

В дальнейшем перспективы исследования могут быть связаны с интеграцией традиционных и интерактивных технологий в профессиональное обучение архитекторов в техническом вузе. Изучение данного вопроса будет проводиться в контексте художественно-творческой и архитектурно-строительной подготовки, а также с учетом разработанной в УрФУ технологии формирования архитектурно-проектной компетентности студентов.

Список литературы

1. **Архитектурно-композиционное формообразование** : учеб. пособие / под ред. Иовлева В. А. – Екатеринбург : Архитектон, 2000. – 366 с. – ISBN 5-7408-0023-4.
2. **Булатова, Е. К.** История современной архитектуры. Конец XIX – начало XXI века / Е. К. Булатова, Н. П. Никитина ; науч. ред. А. Ю. Истратов. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2023. – 103 с. – ISBN 978-5-7996-3693-7.
3. **Загвязинский, В. Л.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Л. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с. – ISBN 5-7695-0815-9.
4. **Кондаков, А. К.** Основы художественной композиции : учеб. пособие / науч. ред. А. К. Кондаков. – Томск : ТУСУР, 2012. – 39 с.
5. **Мелодинский, Д. Л.** Архитектурная пропедевтика: история, теория, практика : монография / Д. Л. Мелодинский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Либроком, 2011. – 312 с. – ISBN 5-397-01481-6.
6. **Надточий, Ю. Б.** Востребованные компетенции выпускников как индикатор качества образования / Ю. Б. Надточий // Человек и образование. – 2021. – № 3(68). – С. 175–181.
7. **Никитина, Н. П.** Образовательные технологии в архитектурном проектировании : учеб. пособие / Н. П. Никитина, А. Ю. Истратов ; науч. ред. М. Ю. Ананьин. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2018. – 92 с. – ISBN 978-5-7996-2338-8.
8. **Никитина, Н. П.** Формирование комфортной городской и садово-парковой среды: разработка проекта : учеб. пособие / Н. П. Никитина ; науч. ред.

- Е. К. Булатова. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2022. – 120 с. – ISBN 978-5-7996-3550-3.
9. **Федорова, М. С.** Приемы гармонизации в архитектуре : учеб.-метод. пособие / М. С. Федорова, Н. П. Никитина ; науч. ред. О. В. Климова. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2022. – 84 с. – ISBN 978-5-7996-3535-0.
10. **Anderson, D.** The Perils of Diagnosing Modernists / Darran Anderson. – Text : electronic // Bloomberg : [website]. – URL: <https://www.citylab.com/design/2018/01/the-perils-of-diagnosing-modernists/551096/> (date of access: 14.03.2024).
11. **Brussat, D.** Modern architecture is crazy / David Brussat. – Text : electronic // Architecture Here and There : [website]. – URL: <https://architecturehereandthere.com/2018/01/28/modernism-is-not-an-illness/> (date of access: 17.03.2024).

**Nikitina N. P.,
Istratov A.Yu.**

**Methods of professional training of an architect at the propaedeutic level
(formation of architectural and design competence at UrFU)**

The article is devoted to the methods of professional training of an architect at the propaedeutic level (formation of architectural and design competence at UrFU) within the framework of the study of foreign and domestic experience in the field of training architects in architectural and technical universities, the features of training students in well-known Russian and foreign universities are considered. The purpose of the article: having studied the specifics of architectural and artistic training of an architect in a technical and architectural university, to prove the relevance of traditional methods of architectural design in propaedeutic training courses. Along with computer modeling, the model method and the method of architectural graphics remain the most important pedagogical tools that develop students' creativity and imagination, as well as form architectural and design skills for perceiving the patterns of architectural composition at the propaedeutic level. The tasks that were solved to achieve the goal: comparison of architectural and artistic training in Russian and foreign architectural and technical universities; proof of the relevance and importance of traditional methods in the educational process of training an architect at the propaedeutic level in a technical university; description of the methods of training architects at UrFU on propaedeutic courses and the technology of forming architectural and design competence based on traditional design methods.

Key words: *profession of an architect, foreign and domestic experience, architectural and technical universities, architectural graphics, modeling, propaedeutic courses, initial stage of training, relevance of traditional teaching methods.*

УДК 378:316.4:159.9

Прихода Игорь Викторович,
д-р пед. наук, канд. мед. наук, доцент,
профессор кафедры психологии и конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
ip-doctor@yandex.com

Скляр Павел Петрович,
д-р психол. наук, профессор,
профессор кафедры психологии и конфликтологии,
директор Института философии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
ppsklyar@yandex.ru

Левочкина Ольга Викторовна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры психологии и конфликтологии,
заместитель директора по учебной работе
Института философии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
levochkiolga@yandex.ru

Формирование рефлексивного потенциала будущих практических психологов как психолого-педагогическая проблема

В статье осуществляются научное обобщение и системный анализ психолого-педагогических основ формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов. Обоснована необходимость учёта психолого-педагогических особенностей формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов. Установлено, что рефлексивный потенциал будущего практического психолога представляет собой сложно устроенное и системно организованное свойство личности студента-психолога, характеризующееся способностью системно анализировать и объективно оценивать уровень своего личностно-профессионального развития, своевременно и адекватно фиксировать свои успехи и неудачи, правильно соотносить свои реальные возможности с желаемым результатом достижения вершин личностного роста и профессионального мастерства.

Ключевые слова: *психолого-педагогические основы, формирование, рефлексивный потенциал, будущие практические психологи.*

«ВЦИОМ проводил социологическое обследование и вот к какому выводу пришёл: пятнадцать процентов жителей страны нуждаются в психологической помощи, а среди молодых людей – тридцать пять процентов. Это результаты опроса. Поэтому, конечно, нужно признать, что у нас эти службы ... востребованы, но не развиваются нужным образом. Очевидно востребована эта помощь, таких специалистов... Но, судя по опросам, о

которых я сейчас сказал, это нужно шире распространить, на всю страну... Обязательно этим позанимаемся» (Из выступления Президента Российской Федерации В. В. Путина на Встрече с участниками II Конгресса молодых учёных и слушателями программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования, Федеральная территория Сириус, 01.12.2022)

В настоящее время во всём мире происходят эпохальные события, обуславливающие активные и необратимые общественно-исторические, идейно-политические, социально-экономические, образовательно-научные и культурно-цивилизационные трансформации. Это в той или иной степени оказывает влияние на состояние психического и, как следствие, социального здоровья на разном уровне – макросоциальном (всего общества в целом), мезосоциальном (отдельной социально-демографической группы населения) и микросоциальном (конкретного человека) [9].

Многочисленные и разнообразные психологические проблемы личности (согласно данным официальной статистики, около 15% взрослых и 35% молодых граждан России нуждаются в различных видах психологической помощи), тем или иным образом связанные с глобальными изменениями современного мироустройства и объективной невозможностью эффективного преодоления всевозможных препятствий на тернистом пути индивидуальной жизненной траектории, можно конструктивно решать во взаимодействии со специалистами сферы практической психологии (практическими психологами), что, однако, происходит далеко не всегда вследствие недостаточного развития службы оказания психологической помощи на государственном уровне (за исключением армии и силовых структур).

Именно на этот факт обратил особое внимание всех присутствующих Президент Российской Федерации В. В. Путин во время Встречи с участниками II Конгресса молодых учёных и слушателями программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования 1 декабря 2022 года [11].

При этом нужно отдельно отметить, что практический психолог воспринимается конкретным человеком (клиентом), имеющим тот или иной психологический запрос на решение собственных психологических проблем, как определённый эталон психического здоровья и психологического благополучия. Соответственно, будущие практические психологи, оказывая психологическую помощь в системе человек–человек (в данном случае, психолог–клиент), должны чётко и конкретно осознавать острую необходимость развития рефлексии относительно своих теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций), а также способностей, возможностей, потребностей, ценностей, устремлений, мотиваций и т. п. с целью максимально эффективного построения собственной (по сути, авторской) конструктивной профессиональной позиции, чётко ориентированной на своевременную и результативную психологическую помощь конкретному человеку (клиенту) [10].

Различные вопросы профессиональной подготовки будущих практических психологов достаточно широко рассмотрены в психолого-педагогической теории и практике. При этом обобщение и анализ результатов

теоретических и эмпирических исследований по проблемам формирования профессиональной идентичности будущих практических психологов убедительно доказали, что в ныне существующей системе профессиональной подготовки этих специалистов недостаточно внимания уделяется актуальным проблемам личностного развития студентов-психологов и практически не рассматривается самосознание обучающегося в качестве ресурсного источника его профессионального формирования, развития и совершенствования, что впоследствии приводит к значительному увеличению количества случаев некорректного применения соответствующих компетенций специалистами сферы практической психологии. В частности, на сегодняшний день существует недостаточное количество научных трудов, посвящённых различным вопросам рефлексии в сфере практической психологии в целом и формированию рефлексивного потенциала будущих практических психологов в частности.

Таким образом, тема исследования обусловлена высокой социальной значимостью и недостаточной научной разработанностью вышеуказанной проблемы.

В целях решения установленной проблематики и организации исследовательской работы на научной основе был разработан методологический аппарат исследования.

Объект исследования – процесс формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов.

Предмет исследования – психолого-педагогические основы формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов.

Цель исследования состоит в научном обобщении и системном анализе психолого-педагогических основ формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов.

Методология исследования носит комплексный характер. Для решения поставленных задач использовался следующий комплекс методов исследования:

- теоретические – анализ профильных научных литературных источников и специализированных информационных ресурсов по проблеме исследования;

- эмпирические – анализ результатов деятельности, обобщение массового опыта, ретроспективное исследование, лонгитюдное наблюдение, системно-целостный анализ.

Мы полагаем, поскольку человеческая жизнь является наивысшей ценностью любого общества (и должна стать столь же высокой ценностью любого государства), то психологическое состояние (характер, эмоции, воля и т. п.), т. е. внутренний мир человека, является не только его индивидуальной (личной), но и общественной (социальной) ценностью [9].

По мнению И. С. Исаевой и Е. А. Верескуновой, особенности профессиональной деятельности практических психологов и специфика решаемых ими профессиональных задач в конечном итоге предопределяют их личностные характеристики, среди которых главную роль играют аналитический склад ума и системный характер мышления, что обеспечивает глубокое понимание внутренних психических процессов клиента. Поэтому личностно-профессиональный компонент собственного

саморазвития и профессиональной компетентности будущих практических психологов отражает сформированность и совершенство совокупности личностных и профессиональных качеств, эмоционально-толерантной и эмпатийно-диалогической конструктивной профессиональной точки зрения, определяющих конечную результативность психологической практики как особого вида профессиональной деятельности на основе профессионального самосознания и понимания роли и места личности практического психолога (именно как специалиста-практика) во взаимодействии в системе клиент–психолог [3].

При этом Т. А. Егоренко считает, что рефлексия у будущих практических психологов проявляется в склонности к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию, самосовершенствованию, самоидентификации, самоанализу, самооценке и самоконтролю, в умении объективно идентифицировать, анализировать, оценивать и контролировать результаты своей профессиональной деятельности. Очевидно, уровень личностного развития и сформированность таких важных личностных и профессиональных качеств, как эрудированность, креативность, инициативность, коммуникабельность, клиентоориентированность, профессиоориентированность, выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности, направленность на конструктивное взаимодействие, убеждённость в собственных теоретических знаниях, практических умениях и навыках, жизненном и профессиональном опыте (т. е. в компетенциях), склонность к объективной самооценке и критическому самоанализу, творческое проектирование и точное прогнозирование результатов профессиональной деятельности обеспечивают подходящий уровень рефлексивного потенциала будущих практических психологов и делают возможным формирование, развитие и совершенствование тех или иных профессионально-релевантных взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимозависимых и взаимовлияющих структурно-содержательных компонентов личности [2].

В свою очередь М. Ю. Плотникова отмечает, что в профессиональной подготовке будущих практических психологов приоритетным направлением является достижение должного уровня их психологической готовности к профессиональной деятельности. В частности, с целью обеспечения необходимой психологической готовности нужно применять такие системы и модели, виды и формы, методы и средства, методики и технологии, которые решают самые разнообразные, сложные и глубокие психологические проблемы (иногда, даже собственные), а не только информируют студента-психолога об их существовании. Практическая составляющая профессиональной подготовки должна быть чётко акцентирована на проблемности, строго индивидуализирована и максимально приближена к собственному жизненному опыту будущего практического психолога [7].

Со своей стороны А. А. Козлова и И. В. Мешкова полагают, что профессиональная компетентность будущих практических психологов органично интегрирует познавательные отношения, потребности, ценности, эмоции, теоретические знания, практические умения и навыки, жизненный и профессиональный опыт, в том числе специальные знания, умения, навыки и опыт (т. е. компетенции) в сфере психологической помощи, – по сути, всё то, что можно использовать для результативной профессиональной деятельности.

Учитывая особенности профессиональной деятельности практических психологов, её исключительную человеко-измеримую и общественно-значимую сущность, необходимость продуктивного взаимодействия с лицами разного пола и возраста, образования и культуры, материального и социального статуса (это требует от практического психолога особых индивидуальных качеств, развитого профессионального мировоззрения, ценностно-смысловой системы и, прежде всего, осмысленного, осознанного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности), формирование рефлексивного потенциала будущих практических психологов играет важное значение в реализации их готовности к профессиональной деятельности [5].

По мнению О. Н. Кажарской и С. А. Медведевой, показателями профессиональной компетентности будущих практических психологов являются [4]:

- 1) профессионально-значимые качества;
- 2) толерантно-диалогическая профессиональная позиция;
- 3) профессиональное самосознание.

При этом Д. А. Колб (D. A. Kolb) выделяет четыре стадии эффективного обучения будущих специалистов в высшей школе [14]:

- 1) приобретение теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций);
- 2) наблюдение, анализ, оценка, контроль, управление, коррекция и внутренне-личностная рефлексия;
- 3) абстрагирование, теоретико-методологическое и организационно-методическое обобщение, систематизация, анализ и синтез;
- 4) опытно-экспериментальная проверка и практическое применение полученных теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций).

В свою очередь С. А. Кулаков считает, что особо значимой отличительной характеристикой квазипрофессиональной деятельности будущих практических психологов с целью развития их рефлексивного потенциала является участие студентов-психологов в работе балинтовских групп. Применение принципа работы балинтовских групп в сфере групповой психотерапии позволяет существенно расширить традиционные представления об этой форме профессиональной подготовки и значительно усовершенствовать профессиональную деятельность будущих практических психологов на основе балинтового подхода; дополнить его важнейшими структурно-содержательными компонентами современных тренинговых программ; во время вовлечения в групповые занятия приобретать насыщенный личностный опыт; достигать глубокого самопознания. Привлечение студентов-психологов к работе в балинтовских группах целесообразно после разбора модельных ситуаций и кейсов для преподавания профессионально-ориентированных учебных дисциплин, а также после консультативной работы на базах практик и консультирования под наблюдением квалифицированного преподавателя (опытного педагога-практика) или практикующего специалиста (опытного практического психолога) в психологических кабинетах, центрах, клубах, службах и лабораториях высших учебных заведений. Работа в балинтовских группах является определённым видом супервизии, во время которой ведущий группы, используя групповые

процессы, проявляет теоретические знания, практические умения и навыки, жизненный и профессиональный опыт (т. е. компетенции) всех членов группы. Во время занятий могут применяться ролевые игры, работа в парах, элементы психодрамы, тренинг сенситивности, приемы эмпатического слушания и невербальной коммуникации и т. п. Целью и задачами работы в балинтовских группах является повышение уровней толерантности во время общения, компетентности в профессиональном межличностном общении; преодоление разного вида переносов и контрпереносов; осознание личностных блоков, снижающих продуктивность профессиональных взаимоотношений с клиентом; расширение представлений о психопрофилактике «синдрома эмоционального выгорания» участников группы, возможность проработки «неудачных и тяжёлых случаев» в ситуации коллегиального взаимодействия и взаимоподдержки. В балинтовскую группу могут входить в среднем от 6 до 15 человек, оптимальный состав состоит из 8–10 участников, встречающихся, как правило, 1–2 раза в месяц. Балинтовская группа может формироваться также из слушателей профильной учебной дисциплины или специального учебного курса, при изучении которых происходит консультирование или создаются модели консультативной работы в группах или с конкретным клиентом. В этом случае занятия могут проводиться ежедневно или с интервалом в несколько дней, причём общее количество учебных занятий строго соответствует количеству учебных занятий участников и количеству профессиональных случаев. Продолжительность одного учебного занятия, посвящённого анализу одного профессионального случая, составляет в среднем 2–2,5 часа с 10-минутным перерывом перед «завершающими» шагами. Эти усреднённые сроки и время проведения учебных занятий являются методической рекомендацией, основанной на положительном опыте конструктивной работы в различных ведущих балинтовских группах [6].

Со своей стороны А. Г. Шорохов отмечает, что работа в балинтовских группах не имеет своей целью акцентирование внимания на обсуждении теоретических концепций; группы построены на принципах взаимодействия, взаимопомощи, эмпатии, толерантности, поддержки, понимания и принятия. Студенты-психологи в процессе работы в группе имеют возможность отрефлексировать собственные эмоции, усомниться в своих теоретических знаниях, практических умениях и навыках, жизненном и профессиональном опыте (т. е. компетенциях) или, наоборот, поверить в собственные силы, увидеть свои сильные стороны, способности и возможности. Работая совместно над формированием умения анализировать и оценивать чувства, управлять чувствами, давать им название, определять их сущность и знать, как их контролировать и обращаться с эмоциями, группа развивает у будущих практических психологов практические умения и навыки взаимодействия в системе человек–человек (в данном случае, психолог–клиент), практические умения и навыки «чувствовать» конкретного клиента, лучше понимать себя, избавляться от контрпереносов, вследствие чего оказывать адекватную и своевременную психологическую помощь. Кроме того, работа в группе формирует ощущение конструктивного и толерантного взаимодействия и взаимодействия. Всё то, что на первый взгляд кажется уникальным и даже поначалу вызывает определённый психологический дискомфорт (растерянность, недоумение, смущение, стыд и мн. др.) по поводу

отсутствия или недостатка теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций), в работе в балинтовских группах эффективно корректируется поддержкой и открытостью взаимообщения и взаимодействия. Это обстоятельство крайне важно, поскольку постепенно закрепляясь и становясь устойчивой, система представлений практического психолога о клиентах (как личностях) и о себе (как профессионале) обычно приобретает черты профессионального стереотипа, а неадекватно сложившийся стереотип может стать серьёзным препятствием в развитии личности профессионала. Эти фигуры, которые являются «имплицитной профессиональной моделью личности» психолога и клиента, вовлекаются в структуру профессиональной идентичности и детерминируют дальнейшую профессиональную деятельность специалиста [12].

По мнению А. В. Бугославской, участники балинтовских групп объясняют собственные чувства в отношении конкретного клиента, стереотипы своего профессионального поведения, препятствующие решению психологических проблем, и «белые пятна», мешающие эффективной коммуникации с конкретными клиентами и коллегами. Участие в работе балинтовских групп способствует позитивной трансформации профессионального «Я», дает её участникам положительную оценку своей профессиональной деятельности, позволяет значительно расширить способность группы специалистов лучше понимать различные психологические проблемы конкретных клиентов, принимать своевременные и правильные решения [1].

При этом С. А. Кулаков полагает, что участие будущих практических психологов в работе балинтовских групп обеспечивает снижение уровня тревоги; актуализацию чувства ответственности и соблюдение принципов следования этическим нормам и правилам в пределах профессиональной деятельности; формирование, развитие и совершенствование теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций) извлекать максимальную пользу из анализа профессиональной деятельности с целью обобщения и накопления опыта и, наконец, получение опыта планирования собственного профессионального развития в рамках индивидуально значимых конструктов. Поэтому супервизорские балинтовские сессии являются для студентов-психологов акмеологическим событием, неизменно сопровождающимся позитивным изменением личностной и профессиональной Я-концепций, повышением уровня ориентации в способах преодоления тех или иных типов профессиональных проблем, появлением отношения и интенции к супервизионному взаимодействию как действенному средству профессионального становления, развития и совершенствования [6].

В свою очередь А. Г. Шорохов считает, что самым значимым ресурсом работы в балинтовских группах является обмен собственным опытом между будущими практическими психологами. Увлечённость участников проявляется в том случае, когда занятия в группе направлены не только на передачу необходимых знаний, но и на органичное объединение этих знаний с собственными переживаниями. Помимо осознания необходимости такой интеграции теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций), определяющих профессиональное мастерство на личном уровне, крайне важным

является выработка у студентов-психологов активной, своевременной и устойчивой потребности в создании уникальной, неповторимой, целостной, общедоступной фигуры человека (как клиента, так и психолога) [12].

По мнению С. Е. Покровской, позитивная динамика профессионального самосознания будущих практических психологов происходит в результате специально спланированного, методически организованного и конкретно направленного формирующего воздействия с учётом метакогнитивного уровня организации личности обоих участников образовательного процесса – обучающего и обучающегося (вариант субъект-субъектного педагогического взаимодействия), вследствие чего достигается своевременная и эффективная оптимизация личностных ресурсов всех субъектов учебно-профессиональной деятельности и, как следствие, повышение качества образовательного процесса [8].

Со своей стороны Э. Хейнонен (E. Heinonen) и Х. А. Эрки (H. A. Erkki) придают особое значение положительной мотивации будущих практических психологов к приобретению теоретических знаний, практических умений и навыков, жизненного и профессионального опыта (т. е. компетенций) и рассматривают её в качестве ведущего фактора личностно-профессионального развития абсолютно всех без исключения специалистов сферы охраны психического здоровья и обеспечения психологического благополучия (психологов, психотерапевтов, психиатров), что вполне соотносится с классическими западными стандартами профессиональной подготовки специалистов психологического и медицинского профиля [13].

Мы в целом разделяем позиции всех вышеуказанных авторов и полагаем, что *рефлексивный потенциал будущего практического психолога представляет собой сложно устроенное и системно организованное свойство личности студента-психолога, характеризующееся способностью системно анализировать и объективно оценивать уровень своего личностно-профессионального развития, своевременно и адекватно фиксировать свои успехи и неудачи, правильно соотнося свои реальные возможности с желаемым результатом достижения вершин личностного роста и профессионального мастерства.*

Таким образом, формирование рефлексивного потенциала будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки представляет собой актуальную и сложную проблему психолого-педагогической теории и практики. Большинство специалистов сферы практической психологии целиком и полностью разделяют фундаментальное положение о том, что главным инструментом в работе практического психолога во время взаимодействия в системе человек–человек (а именно, психолог–клиент) является его личность. Оказать качественную (своевременную и эффективную) психологическую помощь может лишь тот специалист-практик, который сам хорошо разбирается в себе, понимает и принимает себя как человека, ориентируется в собственной личности, имеет чёткое представление о своих сильных и слабых сторонах, а также нацелен на самообразование, самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование. Несомненно, своевременно и адекватно разобраться в многообразных психологических проблемах личности может только тот специалист, который сам способен понять свой внутренний мир (по сути, свою психологическую

сущность) и преодолеть собственные внутриличностные конфликты, противоречия, предубеждения, негативные установки и патологические стереотипы. Безусловно, личностные особенности практического психолога влияют на стиль его работы, тем самым определяя эффективность или неэффективность, успешность или неуспешность его профессиональной деятельности. Одним из внутренних факторов эффективной и успешной профессиональной деятельности практического психолога является его личностный фактор. Именно рефлексивный потенциал предопределяет личностно-профессиональную идентичность, которая, со своей стороны, является сложным структурно-содержательным системно-интегральным образованием, охватывающим теоретические знания, практические умения и навыки, жизненный и профессиональный опыт (т. е. компетенции), а также формирующим устойчивое представление о себе как личности и профессионале – субъекте собственной деятельности (так называемая, личностно-профессиональная Я-концепция).

Следовательно, рефлексивный потенциал позволяет студентам-психологам критически анализировать и адекватно оценивать результаты собственной учебно-профессиональной деятельности, контролировать и корректировать на этой основе теоретические знания, практические умения и навыки, жизненный и профессиональный опыт (т. е. компетенции), проявлять устремленность к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Учитывая специфические особенности и особые характеристики профессиональной деятельности, возможность возникновения профессионального выгорания и повышенную опасность различных профессиональных деформаций, рефлексивный аспект личностно-профессионального развития будущих практических психологов предусматривает привлечение таких важных психологических механизмов самосознания, как самоидентификация, самоанализ, самооценка и самоконтроль, самообразование, самовоспитание, саморазвитие и самосовершенствование. Выделение работы в балинтовских группах как рефлексивного метода обучения и работы с личностью будущего практического психолога объясняется, прежде всего, тем обстоятельством, что балинтовская группа оправдывает ожидания относительно позитивных результатов развития рефлексивных потенциалов, имеющих огромное значение для формирования адекватной самооценки студента-психолога как будущего профессионала в частности и его личности в целом.

Выраженный интерес и значительные перспективы дальнейших научных разработок вышеуказанной проблемы современной психолого-педагогической теории и практики видим в исследовании и анализе формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов в системе дополнительного профессионального образования (курсы тематического усовершенствования – курсы повышения квалификации – профессиональная переподготовка).

Также весьма интересным и крайне перспективным видится исследование и анализ формирования рефлексивного потенциала будущих практических психологов в системе непрерывного профессионального образования «бакалавриат – магистратура – аспирантура» (базовое высшее образование – специализированное высшее образование – аспирантура).

Список литературы

1. **Бугославская, А. В.** Формы реализации модели педагогического сопровождения профессионально-личностного становления будущих психологов / А. В. Бугославская // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 1(66). – С. 42–44.
2. **Егоренко, Т. А.** Психологические предикторы успешности профессионального становления психолога на стадии завершения профессиональной подготовки / Т. А. Егоренко // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 1(66). – С. 60–70.
3. **Исаева, И. С.** Профессиональное становление и смысложизненные ориентации студентов-психологов / И. С. Исаева, Е. А. Верескунова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1(57). – С. 110–120.
4. **Кажарская, О. Н.** Актуальные проблемы профессионального становления студентов-психологов / О. Н. Кажарская, С. А. Медведева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – № 8(146). – С. 1–6.
5. **Козлова, А. А.** Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем учебно-профессиональной мотивации / А. А. Козлова, И. В. Мешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 3(76). – С. 273–276.
6. **Кулаков, С. А.** Клиническая супервизия : учеб. пособие для супервизоров и супервизиантов / С. А. Кулаков. – 3-е изд. – Москва : Издательские решения, 2023. – 258 с. – ISBN 978-5-0060-7821-5.
7. **Плотникова, М. Ю.** Психологическое сопровождение становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе / М. Ю. Плотникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 4(69). – С. 322–325.
8. **Покровская, С. Е.** Профессиональная направленность и мотивация учебной деятельности студентов-психологов в процессе обучения / С. Е. Покровская // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – № 3(78). – С. 69–73.
9. **Прихода, И. В.** Жизнь личности как социально-психологическое явление: человеческая жизнь как предмет познания / И. В. Прихода // Образование Луганщины: теория и практика. – 2021. – № 2(21). – С. 2–7.
10. **Прихода, И. В.** Концептуальные основы модернизации профессиональной подготовки будущих психологов в системе высшего психологического образования / И. В. Прихода // Педагогика и медицина в воспитательном пространстве: проблемы, возможности и перспективы : сб. материалов Междунар. междисциплин. науч.-практ. конф. к 135-летию со дня рождения А. С. Макаренко (г. Кемерово, 10 нояб. 2023 г.) / отв. ред. Г. В. Акименко, Л. В. Гукина. – Кемерово, 2023. – ISBN 978-5-8151-0317-7. – С. 331–343.
11. **Путин, В. В.** Встреча с молодыми учёными : [встреча с участниками II Конгресса молодых учёных и слушателями программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования] / В. В. Путин. – Текст : электронный // Президент России : [офц. сайт]. – URL : <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/69967> (дата обращения: 20.02.2025).

12. **Шорохов, А. Г.** Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов / А. Г. Шорохов // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – Т. 6, № 2. – С. 38–47.
13. **Heinonen, E.** The professional and personal characteristics of effective psychotherapists: a systematic review / E. Heinonen, H. A. Erkki // Psychotherapy Research. – 2020. – Vol. 30. – P. 4–15.
14. **Kolb, D. A.** Experiential learning: experience as the source of learning and development / D. A. Kolb. – 2nd ed. – Upper Saddle River, New Jersey : Pearson FT Press, 2014. – 390 p.

**Prikhoda I. V.,
Sklyar P. P.,
Levochkina O. V.**

**Formation of the reflexive potential of future practical psychologists
as a psychological and pedagogical problem**

In the article scientific generalization and system analysis of psychological and pedagogical bases of formation of reflexive potential of future practical psychologists are carried out. The necessity of taking into account the psychological and pedagogical peculiarities of the formation of reflexive potential of future practical psychologists was substantiated. It is established that the reflexive potential of the future practical psychologist is a complexly arranged and systematically organized property of the personality of the student-psychologist, characterized by the ability to systematically analyze and objectively assess the level of his personal and professional development, to timely and adequately record his successes and failures, correctly correlating his real capabilities with the desired result of achieving the peaks of personal growth and professional mastery.

Key words: *psychological and pedagogical foundations, formation, reflexive potential, future practicing psychologists.*

Резник Анна Валерьевна,
ассистент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anja.reznik@mail.ru

Средства театральной педагогики в организации духовно-нравственного развития будущих педагогов дошкольного образования

В статье подчеркивается значимость повышения компетентности и уровня духовно-нравственного развития педагога дошкольного образования в современных условиях изменений в мире детства. Приведено определение понятия «театральная педагогика» и раскрыт ее образовательно-развивающий потенциал, который целесообразно использовать в процессе духовно-нравственного развития студентов. Проведён анализ методов, приёмов и форм театральной педагогики, использование которых в целостном образовательном процессе будет способствовать духовно-нравственному и профессиональному становлению будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: *духовно-нравственное развитие; театральная педагогика; методы, приемы и формы театральной педагогики; будущие педагоги дошкольного образования.*

Одним из условий повышения качества процесса духовно-нравственного воспитания и развития дошкольников является высокий уровень духовного развития педагога, а также его компетентность в решении задач этого направления воспитания, причем в новых реалиях. Поскольку многих детей дошкольного возраста сегодня отличает эмоциональная, волевая и нравственная незрелость, современный воспитатель должен взять на себя ответственность не только за образовательные успехи, но и за духовно-нравственное воспитание ребенка, в целом за одухотворение и гуманизацию воспитательного процесса на основе высших достижений духовной культуры человечества, в том числе и религиозной, а также признания самооценности дошкольного детства и понимания его как первого этапа становления личности.

В связи с вышесказанным возрастает потребность общества в компетентном, духовно-нравственном педагоге дошкольного образования и, соответственно, актуализируется проблема повышения качества его профессиональной подготовки, что требует обновления педагогического образования путем активного внедрения в образовательный процесс эффективных методов, форм и средств обучения и воспитания, включения в содержание изучаемых профессионально направленных дисциплин актуальных тем и заданий, отражающих особенности развития современного дошкольника и специфику подготовки воспитателей в новых социокультурных условиях, способствующих развитию у них умений и навыков, востребованных на рынке труда.

Проблема духовного-нравственного развития личности в процессе профессиональной подготовки педагога отражена в исследованиях Ш. А. Амонашвили, Т. И. Петраковой, Л. Б. Соколовой, И. В. Чеботаревой, В. Г. Александровой, С. Ю. Дивногорцевой и др. ученых.

Несмотря на растущий интерес к проблеме духовно-нравственного развития будущих педагогов, поднятая нами проблема изучена не в полной мере и требует дополнительного исследования и обоснования. В частности, недостаточно исследован духовно-развивающий потенциал средств театральной педагогики в решении нашей проблемы, что и стало целью данной статьи.

Анализ научной литературы позволил нам дать определение театральной педагогики, которую мы определяем как образовательную систему, поддерживаемую средствами театрального искусства, организованную в форме творческого взаимодействия преподавателя и студентов, осуществляемого в увлекательной форме и способствующего целостному познанию человека (мыслей, чувств, ценностей, моделей поведения), его места в мире, собственного духовного мира и воспитанника, постижению педагогической действительности, профессии, обеспечивающего формирование нравственной, яркой, харизматичной личности, ее самовыражению, развитие профессионально-личностных качеств, педагогического артистизма через «погружение» и «проживание» в различных образах.

Результаты исследований последних лет подтвердили, что театральная педагогика обладает мощным образовательно-развивающим потенциалом, реализация которого в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров способствует:

- организации обучения как увлекательного и творческого процесса, формирующего у студентов стойкую потребность служить выбранной профессии, непрерывно обогащать свой профессиональный опыт, повышать уровень культуры, образованности и духовно самосовершенствоваться;
- реализации в образовании принципов событийности, проживания, личностного творческого действия и импровизации;
- формированию творческой образовательной вузовской среды;
- осмыслению профессиональных знаний на рациональном и иррациональном уровнях;
- повышению мотивации учебной деятельности, активизации творческой и исследовательской деятельности;
- познанию мира и самопознанию;
- познанию педагогической действительности, мира детства и ребенка как субъекта педагогической деятельности;
- формированию ценностного отношения к ребенку и детству как особенному возрастному периоду;
- развитию эмоционально-чувственной сферы личности, культуры чувств, эмоционально-образного мышления;
- формированию системы ценностей и ценностного отношения к знаниям;
- развитию памяти, воображения, панорамного педагогического мышления;
- развитию творческой сферы личности;

- выразительности как инструмента управления эмоционально-чувственным состоянием аудитории;
- формированию художественно-эстетической культуры как компонента профессионально-педагогического мировоззрения;
- формированию культуры и эстетики речи;
- формированию потребности эстетического преобразования действительности, т. е. потребности жить по законам красоты и гармонии;
- развитию коммуникативной культуры;
- повышению уровня эмоционального интеллекта, эмпатического отношения к людям;
- обогащению образного мышления достижениями мировой художественной культуры;
- подготовке к решению проблемно-творческих профессиональных задач;
- формированию педагогического артистизма (эмоциональности, интуиции, эмпатии, наблюдательности, способности импровизировать и других качеств, лежащих в его основе);
- овладению приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства;
- формированию профессионально-личностных качеств;
- овладению мастерством межличностного взаимодействия, самовыражению;
- совершенствованию психофизического аппарата (раскрепощение, снятие мышечных зажимов, формирование умения концентрировать внимание, постановки голоса и др.);
- формированию навыков управления творческим самочувствием, воображением, вниманием и эмоциями;
- формированию навыков педагогической режиссуры;
- непрерывному самоконструированию как творческой, духовно-нравственной и культурной личности, востребованной современным образованием;
- осознанию себя не только «как «инструмента» передачи информации и взаимодействия с учащимися, но, прежде всего, как человека, передающего духовные ценности;
- формированию методической компетенции по организации театрализованной деятельности в работе с детьми, умению применять методы театральной педагогики в образовательно-воспитательных целях;
- развитию способности к творческому созданию сценария театрализованной постановки, декораций, костюмов, подбору музыкального сопровождения, режиссуры театрализации [1; 2; 3; 4; 8; 9; 11; 14; 16].

Рассмотрим ряд методов, приёмов и форм театральной педагогики (средств театральной педагогики), применение которых, с нашей точки зрения, будет способствовать духовно-нравственному развитию будущих педагогов дошкольного образования.

В поисках эффективных средств театральной педагогики обратимся к наследию К. С. Станиславского, который считал основополагающим метод физических действий, сущность которого состоит в особом анализе пьесы, направленном на поиск как актером, так и режиссером глубинных

пружин и основ человеческого поведения, на «осторожную реконструкцию живого и противоречивого человеческого духа по «меткам» малых, простых и более сложных действенных проявлений», т.е. тщательное изучение самого совершаемого действия. Как пишет К. С. Станиславский, секрет его метода заключается не в самих физических действиях, а в той правде и вере в них, которые эти действия помогают вызвать у актера и почувствовать в себе.

Режиссер прибегает к этому методу и в области неуловимых, невидимых, недоступных, внутренних чувствований, поскольку актер, прежде чем принять решение, в воображении активно производит действия, своим внутренним зрением представляет, что может произойти. Таким образом, данный метод работает как в отношении выстраивания физических, так и душевных действий актера. Для этого ему важно изучать природу этих действий как в себе, так и в других людях. Этот метод, безусловно, можно успешно применять в процессе духовно-нравственного развития педагога дошкольного образования, поскольку его результатом является подготовка к служению в профессии, служению духу воспитанника. Тщательный анализ педагогической пьесы (содержания воспитания) для встречи с личностью (Е. В. Бондаревская), изучение собственной природы душевных действий, природы чувств ребенка, особенностей его поведения, будет работать на эффективное взаимодействие педагога и воспитанников в решении поставленных задач (сотворчество педагога и детей) [12].

Метод действенного анализа, разработанный К. С. Станиславским, был описан режиссером, педагогом и актрисой М. О. Кнебель. Суть его состоит в активной работе актера над ролью, когда он наряду с режиссером включается в творческий процесс по осмыслению пьесы, роли, т.е. становится сознательным творцом. Для достижения наилучших результатов в постановке пьесы К. С. Станиславский искал полного единомыслия актера и режиссера для верного раскрытия произведения. Несомненно, режиссер должен находиться на несколько шагов впереди от актеров, поскольку заранее изучил пьесу, наметил, кто будет играть в ней роли, но далее при активном сотворчестве с актерами замыслы режиссера могут и должны быть обогащены актерскими предложениями. К. С. Станиславский считал, что актерам прежде надо познакомиться с действующими лицами, которых они будут воплощать на сцене, и только потом сделать погружение в эпоху, в которой жили герои, чтобы эти сведения могли у них уже связаться с персонажами. Метод действенного анализа связан со значимостью словесного действия актера, с развитием его сценической речи. А для этого, как подчеркивал К. С. Станиславский, актеру необходимо глубоко понимать содержание произведения, стремиться к тому, чтобы слово, произнесенное им на сцене, было неразрывно связано с мыслями, задачами и действиями представляемого героя [6].

Метод исторических параллелей позволяет сравнить представления о том или ином явлении, событии, процессе, персонажах, свойственных различным историческим этапам развития общества, чтобы понять и осмыслить особенности современной действительности, разобраться в причинах возникновения проблем, корни которых уходят в прошлое [13]. Такой метод целесообразно использовать в процессе изучения педагогического опыта, накопленного в культурах разных народов, обобщения этого

опыта с тем, чтобы его жемчужины использовать в решении современных задач и проблем как педагогического, так и дошкольного образования.

Этюдный метод – это возможность актера поставить себя на место действующего лица, перенести себя в те положения и в те обстоятельства, какие предложены автором в пьесе. Как пишет М. О. Кнебель, этот метод является эффективным репетиционным методом, когда актер еще не знает наизусть слов своего героя пьесы, но знаком с основными событиями, его поступками и мыслями. Для вживания в роль исполнитель делает этюды, пока импровизирует в словах героя, но при этом изучает действенно и глубоко пьесу, поскольку с первых дней работы над ней он ставит себя в условия жизни героя, осваивает комплексно все происходящее, не отделяя психологическое, внутреннее от физического и внешнего [6].

Домашние этюды. Когда уже накоплен некоторый материал по исполнению роли, целесообразно в домашних условиях проводить этюды на более полное погружение в образ, т. е. выполнять какие-то действия так, как их выполняет персонаж пьесы (умывается, одевается, завтракает и т. д.). Таким образом исполнитель роли вплотную подводит себя к духовному и физическому перевоплощению. Как утверждает Б. Е. Захава, использование такого метода не требует значительной траты времени и подготавливает актера к эффективному проведению репетиции, т. е. он приходит на нее уже творчески «разогретым». Этим приемом любил пользоваться актер, режиссёр и педагог Б. В. Щукин. Для вхождения в образ он по дороге в театр вступал в разговор с разными людьми (чистильщиком обуви, продавцом, кондуктором и др.) и на них проверял результат работы над образом [5].

Социальный этюд может быть проигран на основе реальной жизненной ситуации или на основе отрывка из художественной литературы (педагогические кейсы). Студентам предлагается тщательно проработать кейс, разобраться с ситуацией, а затем проиграть роли героев этой ситуации.

Метод мозгового штурма. Его целесообразно использовать в процессе коллективной творческой работы над определённой формой театрализации. В ходе этого процесса у будущих педагогов могут возникнуть идеи, которые можно использовать для повышения качества театрализованного продукта и достижения поставленных задач в развитии определённых качеств и характеристик студентов. Этот метод тесным образом связан с методом группового обсуждения, поскольку некоторые нюансы работы над коллективным театрализованным продуктом требуют неспешного обмена мнениями со студентами, например, по вопросу уточнения реплик, интонации, изготовления деталей костюма, музыкального сопровождения, информационно-технической поддержки театрализации и т. д. Обсуждение результатов репетиций развивает у студентов умение слушать и слышать, работать в коллективе, инициативность, творческий подход, коллективную ответственность, а также личную ответственность за рождение качественного творческого продукта.

Метод ситуации морального выбора можно использовать в работе со студентами для формирования нравственных чувств и качеств личности, оценки их уровня духовно-нравственного развития. Студентам может быть предложена сложная нравственная ситуация из жизни или из художественного

произведения, требующая морального выбора. Для более глубокого погружения в проблему целесообразно ее разыграть подобно социальному этюду.

Метод ролевого действия позволяет развивать у будущего педагога способность вживаться в роль другого человека, ставить себя на его место, развивать эмпатию, сочувствие, милосердие. Для развития педагогического артистизма можно предложить студентам перевоплотиться в неодушевленный предмет и озвучить его (цветок, дерево, дом, гора, ручей и др.).

В рамках освоения педагогической дисциплины целесообразно предложить студентам творческие групповые проекты (метод проектов) как результат изучения определенного раздела дисциплины или как итог ее освоения. Это могут быть мини-театрализованные постановки на основе небольших произведений художественной литературы. Для защиты проекта студентам предлагается подготовиться по таким вопросам: обоснование выбора произведения (ценности и смыслы); анализ воспитательно-образовательного потенциала; выявление трудностей в работе над сценарием; аргументация выбора актеров; особенности изготовления костюмов, реквизита, музыкального сопровождения и т. д.

Решению нашей проблемы будет способствовать применение ряда приемов, используемых в театральной педагогике.

Прием создания видений как мощное средство воздействия на чувства зрителя. Данный прием способствует развитию речи, делая ее живой, эмоциональной, заражительной. Театральный педагог и режиссер Г. В. Кристи рекомендует следующее: предложить учащемуся подробно и эмоционально рассказать о каком-нибудь важном событии его жизни, или описать сюжет спектакля или кинофильма, или рассказать о своем путешествии.

Прием по развитию и укреплению видений внутреннего зрения способствует развитию образного мышления. К. С. Станиславский, используя этот прием, демонстрировал, как меняется содержание, смысл и интонация рассказа в зависимости от того, какие мысли возникают у рассказчика. Чем лучше развито воображение будущего актера, тем больше вариантов рассказа он может придумать.

Прием создания «внутреннего монолога». Будущий актер в тот момент, когда ему необходимо играть молчаливо, произносит мысленно монолог, а в репетиционный период он может его произносить вслух.

Прием отработки интонации («тататирование»). Слова роли заменяются другими произвольными, ничего не выражающими словами. Упор делается на оживлении интонации, что будет способствовать освобождению актера от скованности и придаст его речи яркость и харизматичность [7].

Технический прием для пробуждения творческих чувств. Для этого М. А. Чехов предлагает актеру выполнить простое физическое действие сначала без труда, например, поднять руку, а затем сделать то же самое, придав жесту определенную окраску, например, поднять руку с осторожностью, таким образом продемонстрировав зрителям возникновение чувства беспокойства, настороженности или другие чувства и т. д. [15].

Прием «если бы». Для развития актерского мастерства студенту предлагается представить себя в различных ситуациях, которые вызывают различные мысли, действия и эмоции. Например, представить, что в руках

находится холодная лягушка или мягкая мышь, или выпит стакан воды, в котором, как выяснилось, находился яд [12].

Перечисленные методы и приемы театральной педагогики находят свое выражение в ее разнообразных формах, а именно:

Приобщение к театральному искусству: погружение в историю театрального искусства (лекции-презентации, просмотр документальных и художественных фильмов о театре); посещение театральных постановок в профессиональных театрах; просмотр спектаклей в записи, сюжет которых способствует решению нашей научной проблемы; просмотр видео театрализованных постановок с участием студентов старших курсов; виртуальные экскурсии по театрам и театральным музеям; просмотр документальных фильмов о великих театральных режиссерах и актерах; анализ спектаклей и театрализованных постановок (нахождение в сюжете ценностей и смыслов, духовных жемчужин, примерка роли героя на себя и т. д.).

Организация театральной студии, на базе которой отрабатывается путем тренингов и упражнений артистизм будущего педагога и осуществляется подготовка мини-театрализаций и театрализованных постановок.

Использование мини-театрализации в ходе проведения аудиторных форм образовательного процесса (лекций, семинаров, практических занятий).

Яковлюк С. М. выделяет такие формы театральной педагогики: театрализованное представление, игровое театрализованное представление и игровая пьеса.

Театрализованное представление – сценическое театральное действие, объединенное единым авторским замыслом, способствующее соединению различных видов и жанров литературы.

Игровое театрализованное представление заключается в привлечении к активному сотворчеству зрителей как в создании сюжета, драматической коллизии, так и в развитии действия, способствующих развитию основной идеи.

Игровая пьеса – это пьеса, включающая игры или игровые эпизоды, предполагающие диалоги персонажей со зрителями [16].

Драматизация как форма театральной педагогики, педагогический потенциал которой, по убеждению З. А. Побежимовой, заключается в «проживании и переживании реальных жизненных и игровых ситуаций, смене социальных, педагогических и драматических ролей, активном действии и взаимодействии, разрешении конфликтных и коммуникативных ситуаций» [10, с. 14].

Таким образом, в качестве средства решения нашей проблемы была выбрана театральная педагогика, имеющая значительный образовательный потенциал в подготовке актерских кадров. Поскольку, как показало исследование, актерская и педагогическая деятельности имеют много общего, например, основной задачей педагога и актера является воспитание человека / зрителя, целесообразно использовать методы, приемы и формы театральной педагогики в процессе подготовки педагогов дошкольного образования, в частности, их духовно-нравственного развития, что значительно повышает, как показала практика, результативность этого процесса и способствует подготовке студентов к духовному служению в профессии.

Список литературы

1. **Бганко, О. Д.** Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Бганко Ольга Дмитриевна ; Оренбургский гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2000. – 22 с.
2. **Булатова, О. С.** Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Булатова Оксана Сергеевна ; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 1999. – 24 с.
3. **Булатова, О. С.** Педагогический артистизм : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. С. Булатова. – Москва : Academia, 2001. – 240 с. – ISBN 5-7695-0805-1.
4. **Гребёнкин, А.** Театральная педагогика вчера и сегодня / А. Гребёнкин. – Текст : электронный // Театр имени П. М. Ершова «111» : [сайт]. – URL: <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения: 11.02.2025).
5. **Захава, Б. Е.** Мастерство актера и режиссера : учеб. пособие для ин-тов культуры, театральных, и культ.-просвет. училищ / Б. Е. Захарова. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 452 с.
6. **Кнебель, М. О.** О действенном анализе пьесы и роли : в помощь коллективам театральной самодеятельности / М. О. Кнебель. – Москва : Искусство, 1959. – 70 с.
7. **Кристи, Г. В.** Воспитание актера школы Станиславского : [учеб. пособие для театральных ин-тов и училищ] / Г. В. Кристи ; ред. и предисл. В. А. Прокофьева ; Каф. актерского искусства Школы-студии (ВУЗ) им. В. И. Немировича-Данченко при МХАТ СССР им. М. Горького, Науч.-исслед. комис. по изучению и изданию наследия К. С. Станиславского и В. И. Немировича-Данченко. – Москва : Искусство, 1968. – 455 с.
8. **Кузнецова, С. В.** Развитие художественно-эстетической культуры учителя средствами театральной педагогики : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Кузнецова Светлана Валерьевна ; Российский гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). – Москва, 2021. – 22 с.
9. **Курышева, М. В.** Театральная педагогика как учебный предмет в системе подготовки педагогов дошкольного и начального образования / М. В. Курышева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 5(170). – С. 47–50.
10. **Побежимова, З. А.** Драматизация как средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Побежимова Зоя Александровна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
11. **Солнцев, И. С.** Развитие профессионально-педагогического мастерства педагога вуза творческого профиля средствами театральной педагогики : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Солнцев Илья

- Сергеевич ; Ин-т педагогики, психологии и соц. проблем. – Казань, 2021. – 21 с.
12. **Станиславский, К. С.** Работа актера над собой / К. С. Станиславский. О технике актера / М. А. Чехов ; Союз театр. деятелей Рос. Федерации. – Москва : Артист. Режиссер. Театр, 2003. – 488 с. – ISBN 5-87334-047-1.
 13. **Троицкий, Ю. Л.** Управление историей: познавательный эффект исторических параллелей / Ю. Л. Троицкий // Vox. Философский журнал. – 2021. – Т. 17, № 35. – С. 90–95.
 14. **Чеботарева, И. В.** Театральная педагогика в профессионально-нравственном становлении будущих педагогов / И. В. Чеботарева // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2018. – № 1. – С. 101–106.
 15. **Чехов, М. А.** О технике актера / М. А. Чехов. – Москва : АСТ, 2018. – 285 с. – ISBN 978-5-17-105987-3.
 16. **Яковлюк, С. М.** Педагогическая система формирования артистизма современного учителя : монография / С. М. Яковлюк. – Москва : Информ.-изд. упр. МГОУ, 2016. – 278 с. – ISBN 978-5-7017-2675-6.

Reznik A. V.

Means of theatre pedagogy in the organisation of spiritual and moral development of future teachers of preschool education

The article is devoted to the importance of increasing the competence and level of spiritual and moral development of preschool education teacher in the modern conditions of changes in the world of childhood. The definition of the concept of «theatre pedagogy» is given and its educational and developmental potential, which is expedient to use in the process of spiritual and moral development of students, is revealed. The analysis of methods, techniques and forms of theatre pedagogy, the use of which in a holistic educational process will contribute to the spiritual and moral and professional formation of future teachers of preschool education.

Key words: *spiritual and moral development; theatre pedagogy; methods, techniques and forms of theatre pedagogy; future teachers of preschool education.*

УДК [378.147.091.313:001.89]:[378/011/3-051:62]

Сергиенко Артём Романович,
ассистент кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
samalpavel484@gmail.com

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
metelskayvika@mail.ru

Сущность и структура проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения

В статье освещена одна из актуальных проблем профессионально-педагогического образования – формирование проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения, обусловленная требованиями государства и общества. В ходе исследования выявлена сущность проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения, определены их структурные компоненты (мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический, коммуникативный, личностный и рефлексивно-оценочный) и обосновано содержательное наполнение.

Ключевые слова: кадровая безопасность, профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, профессиональная компетентность, проектно-исследовательские компетенции, структура проектно-исследовательских компетенций.

Устранение дефицита рабочих, служащих и квалифицированных специалистов среднего звена является одним из главных условий стабильного экономического роста Российской Федерации на современном этапе её развития. Об этом 29 февраля 2024 г., выступая с Посланием Федеральному Собранию, заявил президент РФ В. В. Путин: «... мы понимаем, какие риски и факторы могут привести к замедлению экономического роста, нашего развития в целом. Это в первую очередь нехватка квалифицированных кадров и собственные передовые технологии – их отсутствие по некоторым направлениям» [12].

Для обеспечения кадровой безопасности страны 1 января 2025 года запущен в работу национальный проект «Кадры», нацеленный на: создание к 2030 году эффективной системы подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики; профессиональное развитие действующих рабочих с ориентацией на их переподготовку и повышение квалификации [3].

Одновременно с данным проектом продолжает функционировать программа «Профессионалитет», направленная на: интенсификацию

учебного процесса в учреждениях среднего профессионального образования; поддержание студенческих научных инициатив посредством создания инженерно-технических консорциумов и творческих площадок для проектно-исследовательской деятельности студентов; модернизацию системы профессионально-педагогического образования, готовящей кадры для учреждений СПО [11].

Результативность реализации данных проектов и всего реформирования системы СПО во многом определяется уровнем и содержанием профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения, их готовностью к оперативному реагированию на изменяющиеся потребности рынка труда, общества, личности, а также ускоряющиеся процессы обновления знаний, развития образовательных и промышленных технологий.

Анализ работ Н. В. Бельграй, В. О. Зинченко, В. О. Лисицыной, А. Г. Жуевой, Н. А. Титовой и других исследователей, которые посвящены различным аспектам формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, позволил определить данный феномен как комплекс компетенций, составляющих профессиональный портрет педагога, отражающий его готовность и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в процессе происходящих научно-технических, социально-политических, технико-экономических трансформационных процессов [6].

За последние несколько лет ряд непредвиденных мировых событий заставил акцентировать особое внимание на той или иной группе профессиональных компетенций, обеспечивающих способность специалиста продуктивно работать в условиях инновационной экономики. Как было отмечено выше, на педагога профессионального обучения сегодня возложена обязанность по преобразованию системы СПО с акцентом на ускорение подготовки кадрового резерва без потери его качества, что напрямую связано с разработкой и внедрением новых образовательных программ и методик обучения, позволяющих подготовить специалиста новой формации. Однако качественные изменения в подготовке рабочих кадров должны идти параллельно с подготовкой самих педагогов профессионального обучения к преобразующей, инновационной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности; формированием мотивационной, информационной и технологической готовности к исследованию, разработке и внедрению проектов новых технических решений в работу предприятий на основе имеющихся инженерных знаний, умений и навыков. Такой подход в полной мере соотносится с транспрофессиональным характером деятельности педагога профессионального обучения.

Всё вышеперечисленное актуализирует проблему формирования у будущих бакалавров профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций и вызывает потребность в её решении на научно-теоретическом и технологическом уровнях [7].

Анализ публикаций, посвященных сущности исследовательских компетенций педагога профессионального обучения (Е. С. Айсханова, Ф. Н. Алипханова, О. С. Андреева, Ю. С. Димитрюк, Е. Л. Ермолаева и др.), сущности проектных компетенций этого специалиста (Е. С. Заир-Бек, Т. И. Закирова, Е. П. Лидинфа, Л. Н. Нугуманова, А. С. Узурханова и др.),

особенностям проектной и исследовательской деятельности в условиях профессионально-педагогического и инженерно-технического образования (Э. Д. Алисултанова, С. В. Белогуров, О. С. Вялкова, В. Н. Давыдов, А. А. Пикалова, Е. Ю. Токарчук и др.), выявил раздельное рассмотрение исследователями этих двух видов деятельности педагога профессионального обучения с явной ориентацией на психолого-педагогическую сферу с упущением инженерной составляющей и на этом фоне отсутствие четкого определения сущности самого феномена «проектно-исследовательские компетенции педагога профессионального обучения». Мы считаем, что это тормозит разработку проблемы формирования у будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций.

Целью статьи является выявление сущности и структуры проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения, что и составит научную новизну и теоретическую значимость проведенного исследования.

Для достижения поставленной цели мы будем использовать совокупность общенаучных методов (анализ, синтез, индукция, дедукция, экспертная оценка и др.), а также ведущие положения комплексного и системного подходов. Комплексный методологический подход позволит на многогранной основе изучить феномен проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения, а системный подход – найти точки соприкосновения различных граней проявления проектно-исследовательских компетенций этого специалиста, собрав их в единую систему.

Поскольку в настоящее время исследуемая дефиниция не имеет четкого определения в педагогической науке, мы предлагаем разделить её на две составляющих «проектные компетенции педагога профессионального обучения» и «исследовательские компетенции педагога профессионального обучения», после чего на основе выделенных особенностей и взаимосвязи определить сущность и структуру исследуемого феномена.

Изучением феномена «исследовательские компетенции педагога профессионального обучения» посвящено значительное количество работ. Исследователи Е. Л. Ермолаева, А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров подчеркивают, что для реализации ФГОС СПО педагогу необходимо постоянно менять содержание преподаваемых дисциплин и использовать новаторские технологии обучения, соответствующие имеющейся информационно-профессиональной среде, что невозможно без развитых исследовательских компетенций [5]. При этом исследовательская деятельность должна проявляться в двух формах: выполнение исследовательской работы непосредственно педагогом и обучение данному мастерству обучающихся в процессе проведения совместного исследования в контексте отраслевой специфики. Исследовательские компетенции подразумевают наличие глубоких профессиональных знаний, а также умений: выявлять актуальные проблемы; ставить цели, задачи и планировать их решение; устанавливать причинно-следственные связи; формулировать гипотезы; проводить эксперименты в профессиональной среде; верифицировать и представлять результаты исследовательской работы.

Димитрюк Ю. С. и Пурикова И. А. определяют исследовательские компетенции как находящуюся в постоянном развитии систему профессионально-личностных характеристик педагога профессионального

обучения, компоненты которой включают: признание ценности исследовательской деятельности, владение методологией проведения исследования, стремление работы со знаниями и технологиями, которые ещё не разработаны, но имеют потенциал к использованию в дальнейшем [4].

Учитывая мнения О. С. Андреевой, О. А. Селивановой, И. В. Васильевой [2], а также опыт собственной исследовательской деятельности, определяем данный феномен как интегративные характеристики педагога профессионального обучения, отражающие его: стремление и готовность к осуществлению научно-исследовательской и организации учебно-исследовательской работы; заинтересованность в исследовании отраслевых проблем, производственных технологий и процессов, без которых невозможна эффективная подготовка квалифицированных кадров; интенсивность изменения характера профессиональной деятельности от исполнительской к творческой, созидательной и практико-ориентированной, включающей анализ профессиональных потребностей обучающихся, сопоставление их с требованиями работодателей и возможностями образовательной среды.

На данном этапе хотим подчеркнуть, что потенциальные возможности исследовательской деятельности могут быть реализованы на практике только с помощью проектных компетенций, так как проектирование является логичным продолжением любого исследования. Так, умения педагога исследовать существующие проблемы и потребности в профессионально-педагогической деятельности в последующем могут и должны использоваться как основа разработки и реализации эффективных образовательных и технологических проектов. По этой же причине проектная деятельность не может быть осуществлена без предварительного исследования, что позволяет рассматривать данные феномены как взаимопроникающие и взаимосвязанные, в связи с чем целенаправленное формирование только одной группы компетенций не имеет никакого смысла.

Разделяем мнение В. А. Курок и О. В. Усок о том, что проектные компетенции позволяют педагогу профессионального обучения глубже воспринимать цели, ценности, содержание и особенности профессиональной деятельности, опираясь на сформированные конструкторско-технологические знания, умения и навыки, современные технологии и различные средства проектирования [9].

Согласно Н. А. Калугиной, проектные компетенции являются интегративной характеристикой личности педагога, включающей в себя мотивированный интерес, теоретическую и практическую подготовленность к планированию, организации, методическому сопровождению и контролю проектной деятельности, с осознанием ценности полученных в ходе её выполнения результатов [8].

В диссертационных исследованиях Т. А. Парфеновой проектные компетенции определяются как совокупность качеств личности, являющихся неотъемлемой частью профессиональной компетентности современного педагога, отражающих его готовность к творческой проектной деятельности, к числу которых относится: способность к построению, целеполаганию и моделированию проектной деятельности, ориентированной на получение положительного результата в точно определенное время и использование необходимых материально-технических и интеллектуальных ресурсов [10].

Однако достижение конкретного результата проектирования невозможно без исследования эффективности его применения, выявления тех недостатков, которые не позволили в полной мере реализовать замысел проектирования. Это еще раз подтверждает взаимосвязь и взаимозависимость между исследовательскими и проектными компетенциями.

Самойлова М. В. и Трушков Д. И. придают высокое значение осознанной мотивации педагога профессионального обучения к осуществлению проектной деятельности, акцентируют внимание на творческой инновационности её содержания, интеграции отраслевого и методического аспектов проектирования, а также устанавливают взаимосвязь формирования у будущего педагога профессионального обучения проектной компетенции и общей нацеленности на профессионально-творческое развитие. Таким образом, развитие мотивационной основы и личностных характеристик играет первостепенную роль в формировании проектных компетенций [13].

Проведенное исследование позволяет определить *проектно-исследовательские компетенции педагога профессионального обучения* как динамично развивающуюся систему интегративных проектно-исследовательских знаний, умений, навыков, профессионально-личностных качеств, мотивационно-ценностных ориентиров, позволяющих педагогу профессионального обучения организовывать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся и / или трудовых коллективов, обеспечивая их развитие, проводить актуальные исследования в области совершенствования подготовки профессиональных кадров и оптимизации производственных процессов, разрабатывать проекты образовательного и инженерно-технического характера, что в совокупности обеспечивает профессиональное саморазвитие педагога [14].

Опираясь на проведенный анализ литературных источников, собственный опыт проектно-исследовательской деятельности, а также требования ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.03 «Профессиональное обучение (по отраслям)», выделяем в качестве структурных компонентов исследуемого феномена: мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический, коммуникативный, личностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой систему мотивационных, ценностных и эмоционально-волевых отношений педагога профессионального обучения к проектно-исследовательской деятельности, к педагогическому и инженерному сообществам, к своим способностям и творческому их развитию посредством проектно-исследовательской деятельности. Сформированность данного компонента оказывает влияние на смысловую перспективу, характер и степень вовлеченности в проектно-исследовательскую деятельность, эффективность работы по проектированию процесса подготовки студентов СПО, а также исследование и проектирование организации и реализации производственных процессов.

Структура мотивации проектно-исследовательской деятельности педагога содержит три связанных элемента: «желание» (заинтересованность в проведении научных исследований и проектирования, стремление к познанию, открытию и созданию нового знания и / или объекта), «умение» (интеллектуальная, психологическая, методологическая готовность к

проектно-исследовательской деятельности), «необходимость» (осознание значимости проектно-исследовательской деятельности).

Когнитивный компонент интегрирует в себе комплекс психологических, социальных и технологических знаний, который формирует общий и профессиональный интеллект, обеспечивает общенаучную и отраслевую подготовленность педагога профессионального обучения к осуществлению и организации проектно-исследовательской деятельности. Перечень необходимых знаний очень обширен, однако нами в ходе исследования была отобрана такая их совокупность, которая образует необходимую научную основу для подготовки и выполнения всех видов и этапов проектно-исследовательской деятельности и дальнейшего саморазвития в ней. Эффективность реализации данного компонента значительно повышается при развитых умениях концентрировать внимание, систематизировать полученные знания и критически оценивать цели и задачи профессиональной подготовки.

Технологический компонент проектно-исследовательских компетенций обеспечивает единство теоретической и практической подготовки посредством воплощения полученных знаний в конкретных действиях, представлен системными психолого-педагогическими и техническими (отраслевыми) умениями и навыками, а также первичным опытом организации и реализации проектно-исследовательской деятельности образовательной и производственно-технической направленностей.

Коммуникативный компонент отражает требования к мастерству и культуре общения педагога профессионального обучения, включает в себя умения и навыки, позволяющие выстраивать эффективное взаимодействие с различными участниками проектно-исследовательской деятельности, грамотно формулировать и представлять результаты проведенной работы, используя вербальные и невербальные средства коммуникации, способствуя внедрению полученных результатов в образовательную и производственно-технологическую практику.

Личностный компонент отражает психологические характеристики личности будущего педагога профессионального обучения, необходимые для успешного выполнения, организационно-управленческой и воспитывающей функции руководителя проектно-исследовательской деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент представлен совокупностью умений и навыков, которые позволяют педагогу профессионального обучения отслеживать и интерпретировать результаты проектно-исследовательской деятельности на каждом её этапе, определять степень самореализации и развития в ней себя и обучающихся, выявлять недостатки и потенциальные возможности выполненной работы.

Содержание структурных компонентов проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения раскрыто в Табл. 1.

Таблица 1

Содержательное наполнение структурных компонентов проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения

Компоненты	Содержание
Мотивационно-ценностный	Мотивация и потребность достичь успеха в профессионально-педагогической деятельности посредством использования проектно-исследовательских компетенций
	Мотивация и потребность к овладению проектно-исследовательскими компетенциями как важной составляющей профессиональной компетентности педагога
	Осознание ценности проектно-исследовательских компетенций как средства саморазвития и самореализации в профессиональной среде
	Осознание ценности проектно-исследовательских компетенций как ключевого инструмента развития сферы профессионального образования, производства, науки, техники и технологий
Когнитивный	Знание о тенденциях развития профессионального образования, науки и техники как основы формирования тематических направлений проектно-исследовательской деятельности
	Знания о методологии научного познания и проектирования, формировании научного аппарата проектно-исследовательской работы
	Знания о нормативных основах проектно-исследовательской деятельности психолого-педагогической и инженерно-технической направленности
	Знания о методологии организации и проведения научного исследования, разработки и реализации на их основе образовательных и производственно-технологических проектов
	Знания об теоретических аспектах описания результатов проектно-исследовательской деятельности обучающихся / трудовых коллективов
	Знание дидактики исследовательского и проектного обучения, методик организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся, развития у них проектно-исследовательских умений
Технологический	Умение выявлять с учетом общей направленности проблемы в профессиональном образовании, а также использовать прикладные возможности научных достижений для решения конкретных педагогических и производственно-технических задач
	Умение разрабатывать научный аппарат и методологию проектно-исследовательской деятельности, подбирать методы исследования и проектирования
	Умение планировать и разрабатывать программу собственной проектно-исследовательской деятельности, определять и использовать необходимые материально-технические ресурсы
	Навыки работы с различным исследовательским и лабораторным оборудованием, и техническими средствами для решения проектно-исследовательских задач
	Умение применять в проектно-исследовательской деятельности цифровые технологии и специальное программное обеспечение
	Умение организовывать, методически сопровождать и контролировать проектно-исследовательскую деятельность учебных и трудовых коллективов
	Умение обобщать результаты проектно-исследовательской деятельности, определять их возможности для использования в образовательной и производственной сферах
Коммуникативный	Умение устанавливать и поддерживать коммуникацию в различных формах с прямыми и косвенными участниками проектно-исследовательской деятельности
	Умение работать в команде, организовывать деятельность и взаимодействие исследовательских коллективов и проектных команд
	Умение анализировать, рассуждать, аргументировать, вести полемику в процессе проектно-исследовательской деятельности, формулируя и донося идеи до её участников
	Умение наглядно и убедительно презентовать результаты проектно-исследовательской работы
	Владение формами и методами наставничества, сопровождения и мотивации обучающихся к проектно-исследовательской деятельности

Личностный	Лидерские качества: умение вести за собой коллектив; делегировать полномочия; проявлять оперативную активность, решительность; уверенность и др.
	Креативность
	Инициативность
	Ответственность
	Эмоциональная устойчивость
	Последовательность
	Самостоятельность
	Системное и критическое мышление
Рефлексивно-оценочный	Способность оценивать, анализировать и обобщать свою проектно-исследовательскую деятельность
	Способность и готовность анализировать, оценивать и обобщать результаты проектно-исследовательской деятельности обучающихся и трудовых коллективов
	Способность определять направления совершенствования проектно-исследовательской деятельности, планировать своё профессиональное развитие, развитие учебных и трудовых коллективов, используя проектно-исследовательские компетенции

Отметим, что представленное содержание структурных компонентов проектно-исследовательских компетенций педагогов профессионального обучения было определено при помощи метода экспертной оценки. В экспертизе участвовали преподаватели специальных дисциплин и мастера производственного обучения, а также инженерно-технические специалисты отраслевых предприятий (всего 33 человека). Все они имеют опыт проектно-исследовательской деятельности в образовательной и производственной сферах, что и позволило объективно подойти к вопросу о содержании каждого из компонентов проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения [15].

Таким образом, успешность реализации государственных проектов по повышению количественных / качественных характеристик кадрового резерва страны и реформирования с этой целью системы среднего профессионального образования в значительной степени определяется содержанием профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, а именно такой её важной составляющей, как проектно-исследовательские компетенции. В контексте профессиональной подготовки педагога исследуемый феномен отражает транспрофессиональный характер деятельности этого специалиста посредством интеграции специфики его исследовательской и проектной деятельности в образовательной и производственной сферах с целью их инновационного развития, а также развития задействованных в них субъектов.

В ходе исследования разработана теоретическая основа формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих бакалавров профессионального обучения, а именно определены сущностные характеристики данного феномена, выделены основные структурные компоненты, а также установлено их содержательное наполнение, подтвержденное в ходе экспертного оценивания. Полученные результаты будут использованы для разработки модели формирования данных компетенций, что является направлением наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. **Аскаров, И. Б.** Подготовка к исследовательской деятельности будущего педагога профессионального обучения / И. Б. Аскаров. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, 20–23 нояб. 2016 г. / [отв. ред.: Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса]. – Москва, 2016. – ISBN 978-5-4465-0932-4. – С. 39–42. – URL: <https://elibrary.ru/xastyf> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: XASTYF.
2. **Андреева, О. С.** Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки / О. С. Андреева, О. А. Селиванова, И. В. Васильева. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 1. – С. 37–58. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37057168> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: YYTEJN.
3. **В национальный проект «Кадры» войдут четыре федеральных проекта.** – Текст : электронный // Аналитический центр при Правительстве РФ : [офиц. сайт]. – URL: <https://ac.gov.ru/news/page/v-nacionalnyj-proekt-kadry-vojdut-cetyre-federalnyh-proekta27828> (дата обращения: 12.02.2025).
4. **Димитрюк, Ю. С.** Условия формирования исследовательской компетентности будущих педагогов профессионального обучения / Ю. С. Димитрюк, И. А. Пурикова. – Текст : электронный // Образование: традиции и инновации : материалы XIV междунар. науч.-практ. конф., Прага, Чешская Республика, 27 апр. 2017 г. / отв. ред. Н. В. Уварина. – Прага, 2017. – ISBN 978-80-88005-30-8. – С. 69–71. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29658124> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: YZAFQT.
5. **Ермолаева, Е. Л.** Педагогическая проблема профессионально-педагогического развития ценностных ориентаций обучающихся / Е. Л. Ермолаева, А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров. – Текст : электронный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 1(4). – С. 7–15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44841510> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – DOI: 10.17853/2686-8970-2021-1-7-15. – EDN: UPZPGW.
6. **Зинченко, В. О.** Техничко-технологическая компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теория и практика формирования / В. О. Зинченко, Н. В. Бельграй, А. Г. Жучева. – Москва : Мир науки, 2023. – 103 с. – ISBN 978-5-907731-39-4.
7. **Зинченко, В. О.** Формирование проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения: актуальность исследования / В. О. Зинченко, Е. И. Киреева, А. С. Сергиенко // Материалы пула научно-практических конференций (Сочи, 04–08 янв. 2025 г.) / [редкол.: Е. П. Масюткин (пред.) и др.]. – Керчь, 2025. – ISBN 978-5-6053556-2-5. – С. 1019–1022. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80297429> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим

- доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: LKHCHF.
8. **Калугина, Н. А.** Диагностика выявления готовности к проектной деятельности у мастеров производственного обучения в образовательном процессе / Н. А. Калугина, М. Л. Коцуба. – Текст : электронный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 12. – С. 137–142. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-vyyavleniya-gotovnosti-k-proektnoy-deyatelnosti-u-masterov-proizvodstvennogo-obucheniya-v-obrazovatelnom-protssesse> (дата обращения: 19.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI: 10.24158/spp.2017.12.29.
 9. **Курок, В. А.** Теоретические аспекты формирования проектной компетентности будущих преподавателей профессионального обучения в процессе подготовки в вузе / В. А. Курок, О. В. Усок. – Текст : электронный // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного университета. – 2016. – № 4(32). – С. 122–125. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yupncve> (дата обращения: 19.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: YPNCVE.
 10. **Парфенова, Т. А.** Формирование проектной компетентности будущих педагогов в процессе высшего образования / Т. А. Парфенова, С. А. Севенюк. // Самарский научный вестник. – 2019. – № 1(26). – С. 282–288.
 11. **Паспорт Федерального проекта «Профессионалитет».** – Текст : электронный // ГБПОУ «Енакиевский техникум сферы услуг»: [сайт]. – URL: <https://eptkl96.ru/wp-content/uploads/2024/01/Паспорт-Федерального-проекта-Профессионалитет.pdf> (дата обращения: 12.02.2025).
 12. **Путин, В. В.** Послание Президента РФ Федеральному Собранию : от 29 февр. 2024 г. / В. В. Путин. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_471111 (дата обращения: 12.02.2025).
 13. **Самойлова, М. В.** Диагностика сформированности ценностно-мотивационного компонента исследовательской компетентности будущих педагогов профессионального обучения / М. В. Самойлова. – Текст : электронный // Kant. – 2019. – № 4(33). – С. 306–311. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41570923> (дата обращения: 12.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: KPYSSD.
 14. **Сергиенко, А. Р.** Принципы формирования проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения / А. Р. Сергиенко. – Текст : электронный // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IX Междунар. науч. конф., Донецк, 15–17 окт. 2024 г. / под общ. ред. С. В. Беспаловой. – Донецк, 2024. – Т. 6, ч. 2 : Педагогические науки. – С. 377–380. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75175772&pff=1> (дата обращения: 19.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: AZBH7I.

15. Сергиенко, А. Р. Определение структуры проектно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения на основе экспертного подхода / А. Р. Сергиенко, В. О. Лисицына. – Текст : электронный // Материалы пула научно-практических конференций (Сочи, 04–08 янв. 2025 г.) / [редкол.: Е. П. Масюткин (пред.) и др.]. – Керчь, 2025. – ISBN 978-5-6053556-2-5. – С. 1076–1081. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80297440> (дата обращения: 19.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: RAKMQH.

Sergienko A. R.,
Zinchenko V. O.

**The essence and structure of project-research competences
of a vocational educator**

The article highlights one of the topical problems of professional and pedagogical education – the formation of project-research competences of future teachers of vocational education due to the requirements of the state and society. The study reveals the essence of project-research competences of a vocational teacher, defines their structural components (motivational and value, cognitive, technological, communicative, personal and reflexive-evaluative) and substantiates their content.

Key words: *personnel security, professional and pedagogical education, teacher of vocational training, professional competence, design and research competencies, the structure of design and research competencies.*

Степанушко Инна Владимировна,
аспирант 3 курса,
научная специальность 5.8.7. «Методология и
технология профессионального образования»
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
inna_st_00@mail.ru

Комплекс упражнений, способствующий формированию мультикультурализма у будущих переводчиков

Статья посвящена рассмотрению упражнений в контексте подготовки будущих переводчиков. На основании научных и литературных источников выделены особенности метода упражнений в образовательном процессе. В статье представлен авторский ряд упражнений, способствующий формированию мультикультурализма у будущих переводчиков. В заключении представлены выводы о значении упражнений в формировании мультикультурализма с точки зрения структурных компонентов данной профессионально-этической ценности.

Ключевые слова: упражнение, мультикультурализм, национально-культурная направленность, профессионально-этическая ценность, переводчики.

Современные тенденции профессиональной подготовки обуславливают поиск способов совершенствования системы высшего образования, в частности методов обучения, направленных не только на приобретение студентами профессиональных навыков, но и на формирование положительных качеств обучающихся, их ценностей, мировоззрения. В то же время ситуация в мире оказывает негативное влияние на аксиологический аспект формирования личности студентов, в частности формирование у будущих переводчиков мультикультурализма как профессионально-этической ценности, предполагающего толерантное отношение к другим культурам, их позитивного восприятия, адекватного перевода, в котором отсутствуют какие-либо стереотипы и предрассудки.

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей совершенствования формирования мультикультурализма у будущих переводчиков через комплекс упражнений.

Обращение к научным и литературным источникам показывает, что существует достаточное количество работ, посвящённых упражнениям, что говорит о них как об известном и распространённом методе в образовательном процессе. Так, об упражнениях как о методе совершенствования процессов обучения в общей и профессиональной школе говорят такие авторы, как И. Ф. Мусаелян, О. Г. Стародубцева, И. А. Алёхин, Д. С. Разуваев, Л. И. Божович, О. А. Слабухо и др.

На основе анализа педагогических и психологических работ вышеуказанных авторов можно выделить следующие характерные особенности метода упражнений:

– цель метода упражнения состоит в формировании личностных качеств, навыков, привычек студентов (Л. И. Божович, И. Ф. Мусаелян, Д. С. Разуваев) [2; 5; 7];

– для достижения цели этого метода упражнения должны повторяться и наращиваться изо дня в день (Д. С. Разуваев) [7];

– метод упражнений способствует увеличению эффективности других педагогических методов (Д. С. Разуваев) [7];

– метод упражнений позволяет взаимодействовать с личностью (И. А. Алёхин, Д. С. Разуваев) [1];

– упражнения «выступают фундаментом, на котором происходит становление и дальнейшее совершенствование навыков и умений» (О. А. Слабухо) [8];

– метод упражнений осуществляется посредством постановки конкретных задач, связанных с исполнением служебных обязанностей и их решения (Д. С. Разуваев) [7];

– в контексте изучения иностранного языка метод упражнений позволяет студентам усвоить языковой материал, а также приобрести «навыки оперирования этим материалом в соответствующем виде речевой деятельности» (О. Г. Стародубцева) [9].

Дальнейшие исследования научно-педагогической литературы показывают, что ряд авторов (Д. С. Разуваев, И. А. Алёхин, М. И. Драгомиров, Л. И. Божович) считают недостаточным для приобретения студентами необходимых навыков давать обучающимся теоретические знания и требовать их усвоения и выполнения. Так, Д. С. Разуваев и И. А. Алёхин отмечают, что недостаточно воздействовать на сознание студентов для приобретения ими навыков и правильного поведения, необходимо, чтобы студент «перевёл» знания в потребность поступка, чем авторы и объясняют преимущество упражнений в реализации этого [1].

Подобного мнения придерживается в своей работе М. И. Драгомиров, отмечая, что «положительным поведение станет только тогда, когда оно закрепится в многочисленных упражнениях, когда требование каждый раз будет подкрепляться действием». Так, с точки зрения автора, происходит накопление необходимого опыта поведения [3, с. 89–92].

По мере накопления опыта поведения формируется привычка правильного поведения. Об этом в своей работе говорит Л. И. Божович, отмечая, что упражнения, состоящие в многократном закреплении, содействуют формированию привычки правильного поведения, затем перерастающей в норму, рефлекс, помогающей подчеркнуть индивидуальность личности и воплощение себя в обществе [2].

О привычке правильного поведения также говорят в своей работе Д. С. Разуваев и И. А. Алёхин, считая, что, переходя в сознательное положение, привычка начинает действовать самопроизвольно и норма поведения становится истиной [1].

Авторы приходят к следующему выводу: упражнения являются действенным методом в нравственной тренировке, которая преследует цель формирования привычек правильного поведения [1].

Анализ вышеуказанных работ даёт нам возможность в рамках статьи дать следующее определение комплекса упражнений: это метод, представляющий

совокупность действий и направленный на развитие и отработку определенных навыков и умений, необходимых переводчику, а также качеств, ценностей студентов. Конкретизируя рассмотренные выше исследования по отношению к теме нашей работы, а именно формированию мультикультурализма как профессионально-этической ценности будущих переводчиков, мы можем предположить, что, так как ценности являются феноменом, поддающимся формированию и развитию, комплекс упражнений будет содействовать формированию мультикультурализма как профессионально-этической ценности. Также отметим, что упражнения, нацеленные на формирование мультикультурализма как профессионально-этической ценности переводчика, будут иметь национально-культурную направленность.

Анализ литературы показал наличие исследований относительно использования материала, имеющего национально-культурную направленность, в процессе обучения в работах Г. Н. Замараевой, А. А. Шульги, Л. А. Нюдюрмагомедовой, Н. А. Камайдановой и др.

Рассматривая воспитание молодежи, Л. А. Нюдюрмагомедова пишет, что для того, чтобы человек мог осуществлять межкультурное взаимодействие, ему сначала необходимо научиться уважать культуру как своей, так и чужой страны, а для этого необходимы знания о культуре как базис формирования уважения к ней [6].

В свою очередь, по мнению Н. А. Камайдановой и Г. Н. Замараевой, культурные знания, в частности культурные реалии, необходимы для адекватного перевода. Как утверждают авторы, «получение таких знаний должно обеспечиваться в системе обучения переводчиков» [4, с. 197].

С точки зрения А. А. Шульги, необходимо давать обучающимся знания о культуре и отрабатывать их, так как это способствует «формированию уверенности студентов в своих знаниях и навыках, а также их адаптации в многонациональной среде и глобальном обществе» [10, с. 267, 271].

На основе теоретического осмысления работ вышеуказанных авторов, а также на основе практического опыта подготовки будущих переводчиков, в рамках упражнений, имеющих национально-культурную направленность, нами были выделены следующие виды упражнений, содействующие формированию мультикультурализма:

- упражнение на подбор переводческих соответствий лексических единиц;
- упражнение на перевод с русского языка на английский (имён собственных);
- упражнение на заполнение пропусков;
- упражнение на исправление ошибок и корректировку;
- упражнение на перевод фразеологизмов с английского языка на русский;
- упражнение на поиск и выделение национально-культурных единиц;
- социально-рефлексивные упражнения.

Рассмотрим каждый вид упражнений более подробно.

Во время выполнения упражнения на подбор переводческих соответствий лексических единиц студентам необходимо установить соответствия между географическими наименованиями на английском и русском языках. Это упражнение содействует, во-первых, увеличению

словарного запаса обучающегося. Как известно, хотя при переводе топонимов часто используются такие переводческие трансформации, как транскрипция, транслитерация, калькирование, некоторые наименования имеют устоявшееся соответствие в языке, чем вызвана необходимость знать перевод подобных лексических единиц. Во-вторых, это упражнение оказывает положительное влияние на навык студента пользоваться дополнительными источниками и словарями при работе, а также на формирование привычки пользования ими, что, в свою очередь, содействует качественному переводу и профессионализму будущего переводчика. В-третьих, такой вид упражнения, как подбор соответствия, вызывает у студентов меньше стресса, так как не требует «создания» целостной единицы, а лишь выбор из предложенных, а также этот вид упражнения создаёт у них иллюзию успеха и может являться подготовительным этапом перед выполнением более сложных упражнений, например, на полноценный перевод.

В рамках упражнения на перевод студентам предлагается передать с русского языка на английский ряд имён известных личностей различных эпох и культур, определить страну, в которой они жили, а также сказать несколько слов на английском языке о том, чем известны эти люди. Данный вид упражнений имеет ряд преимуществ. Во-первых, это упражнение активизирует когнитивные способности студентов, так как они должны вспомнить страну, в которой жили указанные люди, а также род их деятельности. Во-вторых, в процессе выполнения этого упражнения студенты оттачивают навыки говорения и объяснения на иностранном для них языке. В-третьих, студенты учатся переводить имена собственные известных личностей, в частности познают, что подобные топонимы часто имеют однозначный эквивалент, поэтому при их переводе нужно, прежде всего, пользоваться словарём. В-четвертых, это упражнение стимулирует поисковую способность студентов.

В следующем упражнении студентам необходимо заполнить пропуски именами собственными известных личностей из рамки с учётом контекста. Это упражнение также способствует активизации мыслительных способностей студентов и повышает уровень экстралингвистических знаний.

В рамках упражнения на коррективку обучающимся предлагаются ошибочные утверждения относительно известных событий, в которых студентам необходимо исправить ошибки, а именно вспомнить, кто является настоящим писателем / композителем / художником или другим деятелем и передать его / её имя на английском языке. Это способствует развитию навыка видеть и исправлять ошибки, позволяет студентам повысить уровень экстралингвистических знаний, а также отработать навыки перевода имён собственных.

В следующем упражнении, содержащем фразеологизмы, студентам необходимо перевести ряд фразеологизмов с английского языка на русский сначала с помощью калькирования, а затем с помощью подбора аналогичного варианта, существующего в русском языке. Это способствует, во-первых, развитию у студентов навыка переводить разными способами, и, во-вторых, активизации словарного запаса русского языка, в том числе национально-культурных единиц. Также в рамках задания студенты должны сравнить оба варианта перевода и обосновать, чем, по их мнению, вызвана разница фразеологизмов на английском и русском языках. Во время выполнения

подобного упражнения у обучающихся происходит активизация механизма связи иностранной и родной культуры, а также оптимизация усвоения языка. Студентам также предлагается выбрать фразеологизм и исследовать его этимологию. Это содействует развитию навыка поиска и глубокого исследования, а также навыка использования дополнительных источников информации. При выполнении упражнения в аудитории студенты делятся результатами своих исследований с однокурсниками, что положительно влияет на развитие социальных навыков, умения выступать перед аудиторией, а также это увеличивает уровень экстралингвистических знаний студентов.

В рамках упражнения на поиск и выделение национально-культурных единиц перед студентами стоит задача перевести тексты культурного содержания разных стран (Великобритании, Турции, России) с английского языка на русский и выделить национально-культурные лексемы, а также обосновать их выбор. Это содействует увеличению уровня экстралингвистических знаний студентов, а также развитию навыка выделения из целостного текста его частей или определенных единиц, что может являться базисом для развития аналитических способностей обучающихся. Кроме того, студенты учатся высказывать свою точку зрения и аргументировать свой выбор, что положительно влияет на развитие речевых навыков.

В рамках формирования мультикультурализма у будущих переводчиков мы предлагаем новый вид упражнений – социально-рефлексивные упражнения. Так, студентам предлагается ряд стереотипных высказываний, которые они должны расшифровать, а именно сказать, о какой стране идёт речь. Также обучающимся необходимо предположить причины высказываний и стереотипов, объяснить, чем они могут быть опасны, и предложить пути их преодоления. Для выполнения данного упражнения студентам необходимо иметь социальный и иноязычный опыт. Это упражнение содействует уменьшению негативного влияния стереотипов на мышление обучающихся, формированию позитивного восприятия других культур, а также является основой для развития умения решать межкультурные разногласия и проблемы.

Таким образом, предложенные нами упражнения, имеющие национально-культурную направленность, являются многоаспектными. Обращаясь к структуре мультикультурализма как профессионально-этической ценности будущих переводчиков, следует отметить, что данная ценность состоит из когнитивного, эмоционально-аксиологического и мотивационно-деятельностного компонентов. Из этого следует, что и формирование мультикультурализма через комплекс упражнений должно охватывать указанные структурные элементы. Так, комплекс упражнений содействует формированию мультикультурализма с когнитивного аспекта через общекультурные, исторические, политические знания различных стран, эмоционально-аксиологического компонента через формирование позитивного восприятия и признания других культур и их представителей, мотивационно-деятельностного компонента через создание и поддержание мотивации к межкультурному взаимодействию, развитие способности переводить текст с учётом экстралингвистических особенностей различных

стран. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в расширении спектра упражнений, содействующих формированию мультикультурализма у будущих переводчиков, а также в их наполнении.

Список литературы

1. **Алёхин, И. А.** Упражнение как метод эффективного педагогического взаимодействия / И. А. Алёхин, Д. С. Разуваев // Мир образования. – образование в мире. – 2018. – № 4(72). – С. 120–126.
2. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с. – ISBN 5-87224-086-4.
3. **Драгомиров, М. И.** Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск / М. И. Драгомиров. – Москва : Воениздат, 1956. – 687 с.
4. **Камайданова, Н. А.** Значение межкультурной компетенции в программе подготовки переводчиков / Н. А. Камайданова, Г. Н. Замараева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 3-2(57). – С. 197–199.
5. **Мусаелян, И. Ф.** Понятие «Система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков / И. Ф. Мусаелян // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 38–41.
6. **Нюдюрмагомедова, Л. А.** Этнокультурное воспитание как условие оздоровления нравственного поведения молодежи / Л. А. Нюдюрмагомедова // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2, Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 161–167.
7. **Разуваев, Д. С.** Теоретические основы метода упражнения в воспитании военнослужащих / Д. С. Разуваев // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 220–222.
8. **Слабухо, О. А.** Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному языку / О. А. Слабухо // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 1. – С. 48–52.
9. **Стародубцева, О. Г.** Типы упражнений для формирования лексических навыков устной речи в неязыковом вузе / О. Г. Стародубцева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2013. – № 2(2). – С. 45–48.
10. **Шульга, А. А.** Формирование межкультурной компетенции через обучение английскому языку: педагогический подход / А. А. Шульга // Вестник науки. – 2024. – № 9(78). – С. 266–272.

Stepanushko I. V.

**A complex of exercises to enable the multiculturalism formation
among future translators and interpreters**

The article dwells upon exercises to the training of future translators and interpreters. The article is built on the analysis scientific and literary sources, with the help of which the author considers the features of the exercise method in the educational process. The article presents the author's set of exercises that enable the formation of multiculturalism among future translators and interpreters. The author presents conclusions about the importance of exercises in the multiculturalism formation from the point of view of the structural components of this professional and ethical value.

Key words: *exercise, multiculturalism, national-cultural orientation, professional and ethical value, translators and interpreters.*

Ульянкина Ольга Валентиновна,
ст. преподаватель кафедры
физического воспитания
ФГБОУ ВО «ДГМУ им. М. Горького»
olgauliankina@mail.ru

Теоретическое обоснование компонентов профессиональной стрессоустойчивости студентов-медиков

В статье выявлены и теоретически обоснованы компоненты профессиональной стрессоустойчивости: когнитивный, мотивационный, волевой, операционно-деятельностный, психофизиологический. Уточнено понятие «Профессиональная стрессоустойчивость медика». Теоретический анализ основан на особенностях обучения студентов некоторых медицинских специальностей, а также на обзоре научной литературы.

Ключевые слова: формирование, профессиональная стрессоустойчивость медика, компоненты, физическая культура, профессиограмма, студенты-медики.

Учитывая запрос на рынке труда не только на высококвалифицированных работников, но и стрессоустойчивых к профессиональным стрессовым ситуациям, актуальным становится исследование стресса и профессиональной стрессоустойчивости в современном обществе. Как известно, профессиональная деятельность медицинских работников предполагает эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, вызывающих стресс. Стрессовые ситуации, возникающие во время учебы у студентов-медиков и на практике, – это обычное и часто возникающее явление. Осознание и управление своими эмоциями, а также понимание эмоций других людей будут способствовать эффективному взаимодействию во время обучения, помогут справляться с конфликтами в профессиональной деятельности.

Проблема стресса и стрессоустойчивости является междисциплинарной темой, охватывающей различные научные области. Ранее стресс рассматривался преимущественно в контексте медицины и психологии, однако в наше время стресс исследуют в педагогике и даже политике. Поэтому существуют разногласия в понятиях, категориях и систематизации этих вопросов. Объяснить это можно тем, что исследование проблем стрессоустойчивости, как правило, относится к сочетанию различных научных дисциплин, в котором участие принимают представители далёких друг от друга научных сфер, каждый из которых вкладывает в понятийный аппарат содержание своей научной области. Поскольку понятия стресса, стрессоустойчивости, профессиональной стрессоустойчивости и ее компонентов являются довольно спорной темой, необходимо опираться на понятийный аппарат, который охватывает все вопросы данной проблематики.

Цель статьи заключается в том, чтобы теоретически обосновать выявленные компоненты профессиональной стрессоустойчивости в соответствии с полученными характеристиками.

Материал исследования получен благодаря анализу литературы по теме исследования. Методы исследования: метод анализа, синтеза, описательный метод.

Стрессоустойчивость в педагогике можно рассматривать как важное качество, способствующее адаптации обучающихся к стрессовым ситуациям и трудностям, которые они могут встретить в процессе обучения и жизни в целом [6].

Исходя из проанализированной литературы [1; 4; 7], можно сделать вывод, что стрессоустойчивость – это многокомпонентное качество личности.

Рассмотрим структурные компоненты стрессоустойчивости, предложенные А. П. Катунинскими и Ю. Н. Гурьяновым [3; 5], которые были приняты нами за основу, с учетом компетенций, формирующихся у студентов медицинского вуза на этапе обучения.

При определении компонентов профессиональной стрессоустойчивости студентов медицинского вуза был использован понятийно-категориальный аппарат профессиональной педагогики, который учитывает связь теории и практики в системе высшего образования, а также отражает его основные признаки.

Опираясь на трактовку сформулированного понятия, «Профессиональная стрессоустойчивость медика» – многокомпонентное интегративное личностное качество медика, являющееся составной частью его профессиональной компетентности, которое формируется в процессе профессиональной подготовки и обусловлено особенностями деятельности, состоит из *способности* осознанно и целенаправленно *управлять* своим состоянием и *готовности* специалиста решать разнообразные профессиональные задачи в эмоциональной ситуации; проявляется в показателях его функционального состояния и работоспособности, что в итоге обеспечивает эффективную и продолжительную профессиональную деятельность.

Студенты-медики – это особая социальная группа, наиболее подверженная воздействию таких факторов, как нервно-эмоциональное напряжение, так как погружение в специальность у них происходит еще на этапе обучения. Поэтому важно создавать в вузе атмосферу взаимопомощи и поддержки, так как стрессоустойчивость также формируется через взаимодействие с социумом.

Исследования показали, что по мере обучения в вузе у будущих врачей меняется эмоциональное состояние: от беспечности, расслабленности, безмятежности у первокурсников наблюдается сдвиг в сторону тревожности, напряженности и большей душевной мягкости у третьекурсников [8]. Важно в это время формировать способности эмпатии и коммуникации, повышать эмоциональный интеллект.

По мнению А. Э. Бурова, качества врача, необходимые для выполнения своих профессиональных обязанностей, можно условно разделить на две группы: физические и психические. К психическим относятся эмоциональная и психическая устойчивость, волевые качества, концентрация и устойчивость внимания, быстрое переключение, оперативная и долговременная память,

профессиональная память, наблюдательность, оперативное мышление; к физическим качествам относятся: быстрота двигательной реакции, общая выносливость, статическая или специальная выносливость, ловкость пальцев и рук, силовые способности организма, способность выдерживать гипокинезию и гиподинамию (при длительной операции в одном положении тела, но с мышечными усилиями в руках и спине) [2, с. 79].

В контексте решения задач исследования были выявлены основные компоненты профессиональной стрессоустойчивости медика: когнитивный, мотивационный, волевой, операционно-деятельностный, психофизиологический.

Когнитивный – способность усваивать и анализировать полученную информацию, способность сосредоточиваться, концентрировать внимание.

Опираясь на профессиограммы врачей различных специализаций, можно говорить о преобладании умственного и ручного труда в их профессиональной деятельности. Умственный труд необходим для сбора, анализа и обобщения полученных данных о пациенте, определения наличия или отсутствия болезни, приема и переработки больших объемов информации, анализа текущего состояния пациента и принятия решения о дальнейшем лечении [2]. Что касается студента-медика, большие объемы информации, которые необходимо усвоить и применить по необходимости, создают для него информационный стресс, с которым нужно уметь справляться. Положительное влияние стресса умеренной силы проявляется в ряде психологических и физиологических навыков – улучшении внимания (его объема и устойчивости), в повышении заинтересованности человека в достижении поставленной цели, а значит уровня мотивации, в положительной эмоциональной окраске процесса работы, что поможет избежать профессионального выгорания, в сдвиге соматических показателей в сторону интенсификации [9]. В случае, если студент-медик формирует способность усваивать и анализировать полученную информацию, способность сосредоточиваться, концентрировать внимание, сохраняя уровень стресса в умеренных величинах, он будет способен выполнять свои профессиональные обязанности на высоком уровне. Понимание собственных сильных и слабых сторон поможет студентам-медикам лучше справляться с трудностями в обучении. Если в учебно-воспитательный процесс внедрять и практически применять методы, которые способствуют рефлексии, самооценка студентов будет повышаться и вместе с ней будет повышаться уровень профессиональной стрессоустойчивости.

Мотивационный компонент – побуждает к действию, поиску, движению, достижению целей. Если побуждать студентов и мотивировать к достижениям, то им будет гораздо легче преодолеть большинство стрессоров, которые возникают во время обучения. Как известно, сдача зачетов и экзаменов у студентов вызывает значительное эмоциональное напряжение, что может быть представлено как действующая социальная модель для формирования мотивации к достижению цели при неопределенном исходе, со всеми вытекающими отсюда последствиями для функционального состояния и здоровья студента [11]. Поддерживая студентов и создавая педагогические условия, способствующие личностному и профессиональному развитию, можно значительно повысить уровень вовлеченности

и мотивации, тем самым облегчить и подготовку к будущей профессиональной деятельности в медицине.

При определении следующих компонентов приняты во внимание профессионально важные качества медика на примере врача-хирурга.

Психофизиологический включает в себя достаточный уровень физических способностей организма и психологического равновесия, что впоследствии отражает общее состояние благополучия и здоровья индивида.

В науке существует позиция, в соответствии с которой определяются:

- психические качества, необходимые для выполнения профессиональных обязанностей медика: устойчивость нервной системы, оперативное мышление, быстрое зрительное различение, подвижность нервных процессов, эмоциональная устойчивость, самообладание, уверенность, концентрация внимания;

- физические качества, необходимые медикам, также играют важную роль в их работе. Например: координация движений необходима для точного выполнения медицинских манипуляций; тонкая моторика важна для работы с инструментами и манипуляции ими; выносливость – манипуляции могут длиться длительное время, требуется сохранять физическую и ментальную работоспособность; гибкость – важно для маневрирования в ограниченных пространствах и при длительных операциях; зрительное восприятие – хорошее зрение и способность к пространственному восприятию важны для работы с мелкими деталями [2, с. 83].

Эти качества помогают медикам выполнять свои обязанности эффективно и безопасно, что, в свою очередь, влияет на качество медицинской помощи пациентам, однако не стоит забывать, что медики часто работают в высоконагруженных условиях, и умение сохранять достаточный уровень профессиональной стрессоустойчивости критически важно.

Психофизиологический компонент так же основывается на здоровом образе жизни, включая не только физическую активность, но и принципы правильного питания, которые также влияют на уровень стрессоустойчивости.

Волевой компонент – способность к самообладанию, решительность, выдержка, настойчивость. Поскольку способность справляться со стрессом не является врожденной, а формируется на основе прошлого эмоционального опыта и навыков, развитых в условиях выхода из стрессовых ситуаций, ключевым моментом в развитии стрессоустойчивости являются волевые усилия и умение осознанно регулировать свои действия и реакции. Создавая педагогические условия для проявления волевого аспекта личности, мы побуждаем студентов-медиков контролировать свои эмоции, находить адекватные способы выхода из стрессовых состояний, адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, что значительно расширяет их эмоциональный опыт преодоления воздействия стрессовых ситуаций.

Операционно-деятельностный компонент (способность применить знания, умения и навыки на практике) необходим как врачу любой специализации, так и студенту-медику. Чем быстрее специалист начнет применять полученные знания на практике, тем быстрее они перейдут в умение и навык. Таким образом сформируется рабочий динамический стереотип (РДС). Чем большим количеством РДС будет располагать

специалист, тем уверенней и стабильней он будет, а значит профессионально стрессоустойчивее. Также операционно-деятельностный компонент характеризуется готовностью применять полученные знания на практике, например: организация времени, планирование задач, применение различных стратегий стрессоустойчивости и техник релаксации. Все вышеперечисленное может значительно повысить уровень стрессоустойчивости студентов-медиков.

Таким образом, выявленные компоненты профессиональной стрессоустойчивости позволяют осмыслить способы, приемы и средства их формирования в процессе профессиональной подготовки. Следует отметить, что анализ компонентов профессиональной стрессоустойчивости не является конечным результатом нашей работы, что открывает перспективы для дальнейшего исследования, которые мы видим в определении критериев сформированности профессиональной стрессоустойчивости студента-медика.

Список литературы

1. **Баранов, А. А.** Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дис. на соиск. учен. д-ра психол. наук / Баранов Александр Аркадьевич ; С.-Петербург. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2002. – 48 с.
2. **Гурьянов, Ю. Н.** Психологическое обеспечение в войсках и органах Пограничной службы России : учеб. пособие : в 2 ч. Ч. 2 / Ю. Н. Гурьянов. – Москва : Академия ФПС России, 2001. – 470 с.
3. **Зильберман, П. Б.** Эмоциональная устойчивость оператора / П. Б. Зильберман // Очерки психологии труда оператора / под ред. Е. А. Милеряна ; АН СССР, Науч. совет по комплексной проблеме «Кибернетика». – Москва, 1974. – С. 138–172.
4. **Катунин, А. П.** Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 243–246.
5. **Кружилина, Т. В.** Педагогические условия формирования стрессоустойчивости педагогов / Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова, Т. Г. Неретина. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/111PDMN619.pdf> (дата обращения: 15.03.2025).
6. **Лозгачева, О. В.** Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: на примере юридического Вуза : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Лозгачева Оксана Викторовна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 222 с.
7. **Распопин, Е. В.** Кризис первого года обучения в вузе: феноменологический аспект / Е. В. Распопин, Т. А. Шаманова // Психолого-педагогические исследования в системе образования : III Всерос. науч.-практ. конф., 24 июня 2005 г. : [в 7 ч.] / [отв. ред. Д. Ф. Ильясов]. – Москва ; Челябинск, 2005. – Ч. 6. – ISBN 5-98314-107-4. – С. 22–24.
8. **Ронгинская, Т. И.** Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3. – С. 85–95.
9. **Физическая культура и спорт в современных профессиях :** учеб. пособие / А. Э. Буров, И. А. Лакейкина, М. Х. Бегметова,

- С. В. Небратенко. – Чебоксары : Среда, 2019. – 296 с. – ISBN 978-5-6043214-0-9.
10. Хуторная, М. Л. Особенности проявления стрессоустойчивости студентов различных специальностей / М. Л. Хуторная // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 11(55). – С. 223–228.
11. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования : [монография] / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2012. – 200 с. – ISBN 978-5-98704-635-7.

Uliankiana O. V.

**Theoretical substantiation of the components
of professional stress resistance of medical students**

The article identifies and theoretically substantiates the components of professional stress tolerance: cognitive, motivational, volitional, operational, and psychophysiological. The concept of “Professional stress tolerance of a physician” has been clarified. The theoretical analysis is based on the peculiarities of teaching students of some medical specialties, as well as a review of scientific literature.

Key words: education, professional stress resistance, components, medical students, physical education, professionogram.

Чумак-Жунь Татьяна Владимировна,
преподаватель кафедры
английской и восточной филологии,
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
chumak_tv04@mail.ru

Формирование социокультурной компетенции у обучающихся при просмотре зарубежных фильмов на занятиях английского языка

В данной статье рассматривается понятие «социокультурная компетенция» как одна из составляющих коммуникативной компетенции. Также автор анализирует эффективность просмотров зарубежных фильмов на занятиях английского языка как метода формирования социокультурной компетенции у обучающихся возрастной группы 13–15 лет.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, английский язык, образовательный процесс, возрастная группа, эффективность, фильм.*

В наши дни предмет «Иностранный язык» стал одним из важных компонентов государственного стандарта, основное назначение которого состоит не только в формировании необходимых компетенций для эффективного овладения лексико-грамматическим и фонетическим построением языка, но и в возможности повысить уровень общей культуры и образования, расширить кругозор. Кроме того, изучение иностранного языка помогает в развитии и становлении личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации. Наряду с этим освоение иностранного языка подразумевает приобщение обучающихся к иной культуре, овладение ими новым социокультурным содержанием. Все это обуславливает необходимость формирования и развития социокультурной компетенции.

Цель нашей статьи – рассмотреть понятие «социокультурная компетенция» как одной из составляющих коммуникативной компетенции, а также проанализировать эффективность просмотров зарубежных фильмов на занятиях английского языка как метода формирования социокультурной компетенции у обучающихся возрастной группы 13–15 лет.

Для современного преподавателя, желающего не только разнообразить образовательный процесс, но и способствовать приобщению к иноязычной картине мира, выбор соответствующего метода обучения становится нелегким. Какой же метод преподавания выбрать для эффективного формирования социокультурной компетенции? Данный вопрос, несомненно, актуален и является предметом исследований таких отечественных исследователей, как: М. З. Биболетова, Л. Г. Кузьмина, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Д. Г. Шумаков, а также зарубежных – Яна ван Эка, Барри Томалина и других. Вопрос эффективности использования видеоматериалов на занятиях иностранного языка можно найти в работах Л. А. Лахотюк, С. А. Яруниной и других.

Зарубежные исследователи Ян ван Эк и Джон Трим в своих работах рассматривали социокультурную компетенцию как одну из составляющих коммуникативной компетенции, утверждая, что социокультурная

компетенция представляет собой умение эффективно взаимодействовать в повседневной жизни и поддерживать социальные связи с использованием иностранного языка [8].

Биболетова М. З., ведущий научный сотрудник лаборатории иностранных языков Института общего среднего образования, разделяет данное мнение, говоря, что социокультурная компетенция является одним из компонентов коммуникативной компетенции наряду с речевой и языковой, в своих работах исследовательница представляет социокультурную компетенцию как приобщение к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого языка [2].

Пассов Е. И. в своих трудах утверждал, что социокультурные знания помогают в расширении страноведческих знаний за счет новой тематики речевого общения, углубления знаний о странах изучаемого языка, их науке, культуре, исторических и современных событиях, месте этих стран в мировой культуре [5].

В своих исследованиях П. В. Сысоев отмечает, что социокультурная компетенция даёт отличную возможность изучающему иностранный язык чувствовать себя практически на одном уровне с носителями языка (в контексте культуры), что выступает шагом к полноценному овладению иностранным языком [4].

Другими словами, на занятиях английского языка социокультурная компетенция развивается через ознакомление обучающихся с национально-культурными особенностями речевого поведения носителей языка и с реальными социальными условиями жизни в англоговорящих странах. Таким образом, можем сказать, что формирование социокультурной компетенции является одной из важных составляющих современного образования.

По нашему мнению, эффективным способом формирования и развития социокультурной компетенции у обучающихся является использование на занятиях видеоматериалов, а именно зарубежных фильмов разных жанров и тематики. Это могут быть как документальные или научные фильмы, так и художественные фильмы, мультфильмы или даже мини-сериалы. Применение такого метода обучения, через просмотр фильмов, который включает в себя не только образовательный компонент, но и развлекательный, не является чем-то уж новым. Однако, некоторые преподаватели, особенно старшего поколения, отдают предпочтение классической методике преподавания, не включая данный метод в процесс обучения.

Рассмотрим общие достоинства использования зарубежных фильмов в обучении языку:

1. Просмотр фильмов на занятиях даёт возможность изучать язык в развлекательном формате, что позволяет повысить интерес и любовь обучающихся к предмету.

2. Обучающиеся будут слышать язык оригинала, то есть естественную речь, смогут уловить все тонкости правильного произношения носителей языка, пополнить словарный запас фразовыми глаголами, сленгом, в большом количестве представленными в зарубежных фильмах, тем самым развить языковую компетенцию.

3. Данный вид обучения участвует в формировании речевой компетенции: развивает навыки говорения (различные обсуждения после просмотра

фильма), навыки аудирования (прослушивание отдельных диалогов из видео), навыки чтения (например, чтение английских субтитров), навыки письма (написание отзывов и рецензий на просмотренный фильм) [7, с. 131].

4. Зарубежные фильмы знакомят обучающихся с культурой, обычаями, традициями и менталитетом носителей языка, а также позволяют сравнить свою культуру с культурой англоязычных стран, развивая таким образом социокультурную компетенцию. Это хорошая возможность открыть для себя новые праздники, блюда, научиться понимать английский юмор, каким бы странным он для нас не казался [7, с. 132].

5. Просмотр художественных фильмов даёт возможность не только получить какую-либо информацию, но и несёт в себе эмоциональное воздействие на обучающихся, что способствует развитию личностных качеств [6, с. 76]. Визуальная информация помогает в формировании диалектического мышления, научного мировоззрения обучающихся, а также создаёт условия для саморазвития [1, с. 14].

Таким образом, на основании вышесказанного можем утверждать, что метод обучения английскому языку через зарубежные фильмы, несомненно, является эффективным и продуктивным и участвует в формировании сразу трёх компонентов коммуникативной компетенции.

Кроме того, мы считаем, что для возрастной группы 13–15 лет (7–9 классы), такой метод обучения будет весьма полезным ввиду того, что в данном возрасте обучающиеся только формируют свою личность, своё мировоззрение, а просмотр иностранных фильмов открывает новые культуры, реалии и идеи. Все это даёт возможность наполниться новыми ценностями и взглядами на мир. К тому же мы считаем, что 13–15-летние подростки весьма энергичны и любознательны, поэтому вносить разнообразие в образовательный процесс просто необходимо, поскольку сложно удержать внимание и интерес класса одними только переводами текстов и грамматическими упражнениями.

Одним из преимуществ художественных фильмов по сравнению с текстами является то, что обучающиеся переживают исторические, общественные события как бы вживую, объёмно. Фильмы живописно передают всю красоту больших популярных городов, природы англоязычных стран, детально передают особенности традиций различных праздников.

Так, например, в фильме «Один дома» («*Home Alone*», 1990), который является одной из наиболее популярных новогодних американских комедий, довольно красочно раскрывается традиция празднования Рождества. В фильме присутствуют сцены с украшенными домами, рождественскими декорациями, а главное, показано трепетное отношение жителей США к празднику. В фильме также поднимаются темы взаимоотношений в семье, дружбы, умения справляться с трудностями. Кроме того, настроение фильму добавляет отличное музыкальное сопровождение, в картине звучат «*Jingle Bell Rock*» Бобби Мелмса и «*Let It Snow*» Френка Синатры. Таким образом, мы считаем, что данное кино поможет обучающимся ближе познакомиться с культурой, традициями и, конечно, юмором жителей США.

Следующий пример, который мы хотим представить, это британская мультипликационная комедия «Приключения Паддингтона» («*Paddington*», 2014), рассказывающая о медвежонке Паддингтоне, который

переехал жить в Лондон. Здесь современный Лондон показан со всех сторон. В фильме есть кадры Тауэрского моста, расположенного в самом центре столицы, которые открывают невероятный вид на город; Биг-Бен и Букингемский дворец, олицетворяющие величие Лондона; перед зрителями предстает вокзал Паддингтон, который является выдающимся памятником индустриальной архитектуры города; Ноттинг-Хилл – модный и оживлённый район с эксклюзивными домами, принадлежащими знаменитостям, а также можно увидеть собор Святого Павла, красивейшие станции Лондонского метро и даже отправиться на экскурсию в Музей естественной истории. Помимо достопримечательностей в фильме показаны повседневная жизнь города, кафе, городской транспорт, блюда английской кухни и местные жители с их диалектами.

На наш взгляд, Лондон в данной картине не просто фон, а активный участник, который обогащает историю фильма своей богатой культурой, историей и архитектурными памятниками. Образ города глубоко проникает в сознание зрителей и способен вызвать интерес, восхищение и любовь не только к самой столице, но и к Великобритании, ее истории, культуре и, бесспорно, языку. К тому же, фильм был заявлен как семейная комедия, поэтому подойдет как для детей, так и для взрослых. Исходя из этого, можем утверждать, что просмотр «Приключений Паддингтона», несомненно, поможет в развитии социокультурной компетенции, в частности у обучающихся 13–15 лет.

На сегодняшний день в Интернет-пространстве огромный выбор иностранных фильмов и сериалов разных жанров, тематик и сюжетов, что даёт возможность выбрать подходящий видеоматериал в соответствии с образовательной программой, интересами обучающихся, уровнем их знаний, возрастными и коммуникативными особенностями [3, с. 85]. Современные образовательные (*Lingualeo*, *Puzzle English*) и развлекательные (*Fenglish*, *Hamatata*, *Netflix*) Интернет-платформы предлагают широкий выбор видеоматериалов, с постпросмотровыми заданиями и выбором подходящих субтитров. Это всё даёт возможность разнообразить образовательный процесс и способствовать формированию необходимых компетенций.

Итак, мы рассмотрели понятие «социокультурная компетенция», которая является одной из составляющих коммуникативной компетенции и выступает как совокупность знаний о стране изучаемого языка, ее культуре, обычаях, традициях, менталитете, социальных особенностях. Развитие социокультурной компетенции необходимо, так как, являясь важным компонентом образовательного процесса, она не только обогащает обучающихся социолингвистическими и культурными знаниями о стране изучаемого языка, но и воспитывает чувство уважения к иномыслию культуры. Кроме того, мы выяснили, что просмотр зарубежных фильмов на занятиях – один из эффективных способов формирования социокультурной компетенции у обучающихся. Иностранные фильмы делают обучение более интересным, оживленным и способствуют погружению всех участников в языковую среду, повышая уровень образованности и культуры.

Перспективами нашего дальнейшего исследования является детальное рассмотрение образовательных Интернет-ресурсов для просмотров на занятиях зарубежных фильмов.

Список литературы

1. **Баклаева, А. А.** Аутентичные видеоматериалы как средство развития коммуникативной компетенции у учащихся старших классов на уроках иностранного языка / А. А. Баклаева ; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [Б. и.], 2016. – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/4674> (дата обращения: 15.02.2025). – Текст : электронный.
2. **Латышева, В. С.** Обучение китайскому языку с привлечением аутентичных видеоматериалов (на материале сериала «求婚大作战» «Операция любовь») / В. С. Латышева, В. М. Чередниченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3, Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2023. – № 4(107). – С. 84–90.
3. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с. – ISBN 5-09-000707-1.
4. **Попова, С. В.** Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов / С. В. Попова, Л. Г. Карандеева, С. С. Ульянов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 193. – С. 73–80.
5. **Примерные программы среднего общего образования.** Иностранные языки / М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, Е. Н. Соколова, Н. Н. Трубанева. – Москва : Просвещение, 2005. – 59 с.
6. **Сысоев, П. В.** Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 17–23.
7. **Чумак-Жунь, Т. В.** Методика «Edutainment» как способ формирования коммуникативной компетенции при изучении английского языка / Т. В. Чумак-Жунь // Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 04 апр. 2024 г. / под общ. ред.: Л. В. Дзюбы, Н. И. Пантыкиной ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 130–132.
8. **Ek, J. A. van.** Threshold Level 1990 / J. A. van Ek, J. L. M. Trim. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1991. – 252 p. – ISBN 10 928712003X.

Chumak-Zhun T. V.

Formation of Students' Sociocultural Competence While Watching Foreign Films in English Classes

This article discusses the concept of «sociocultural competence» as one of the components of communicative competence. The author analyzes the effectiveness of watching foreign films in English classes as a method of developing sociocultural competence among students aged 13–15.

Key words: *sociocultural competence, English, educational process, age group, effectiveness, film.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5.016 : 821.161.1 – 3.09 : 929 Яхина

Бочацкая Анна Александровна,
ст. препод. кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Dancinglady94@yandex.com

Жанровое своеобразие прозы Г. Ш. Яхиной как основа для разработки элективных курсов по литературе

Статья исследует жанровое своеобразие прозы Г. Ш. Яхиной, уделяя особое внимание сочетанию исторического, социального и психологического реализма. Автор рассматривает, как синтез жанров её произведений влияет на восприятие текста читателем и способствует методическим основам для разработки элективных курсов. Работа демонстрирует педагогический потенциал творчества Г. Ш. Яхиной, способствуя развитию у старшеклассников навыков анализа, интерпретации и эмоциональной отзывчивости.

Ключевые слова: Г. Ш. Яхина, жанровое своеобразие, исторический роман, социальный реализм, педагогический потенциал, элективные курсы, литературный анализ.

Творчество Г. Ш. Яхиной, отличающееся жанровым многообразием и глубиной, открывает широкие возможности для образовательных практик. Её произведения, сочетающие исторический, социальный и психологический реализм, не только отражают сложные исторические процессы, но и затрагивают вечные вопросы человеческого бытия. Исследование жанрового своеобразие её прозы позволяет не только раскрыть художественные особенности текстов, но и предложить новые подходы к изучению литературы в рамках элективных курсов.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы, анализируя жанровое своеобразие прозы Г. Ш. Яхиной, выявить её педагогический потенциал и предложить методические основы для разработки элективных курсов, которые бы способствовали развитию у учащихся навыков глубокого анализа текста, понимания культурного контекста и формирования эмоциональной отзывчивости.

Изучением творчества Г. Ш. Яхиной в литературоведении занимались различные исследователи, каждый из которых акцентировал внимание на определённых аспектах её произведений. Т. М. Колядич исследовала своеобразие структуры романа «Зулейха открывает глаза», выделяя особенности композиции и нарратива, которые способствуют глубокому погружению читателя в исторический контекст [2, с. 32]. О. С. Ханенко анализировала жанрово-стилевые особенности современной исторической

прозы на примере того же романа, подчеркивая синтез реализма и мифопоэтики [7, с. 104]. А. И. Разживин и Т. Г. Есенов рассматривали включение произведений современной русской литературы в круг чтения старшеклассников, предлагая методические подходы к изучению романа «Зулейха открывает глаза» в образовательном процессе [5, с. 13]. Н. А. Попова в своей работе сосредоточилась на методике изучения романа «Дети мои» со студентами-бакалаврами, разрабатывая подходы к анализу исторического и культурного контекста произведения [4, с. 745]. А. Р. Мотигуллина и Г. Р. Гайнуллина исследовали вклад Г. Ш. Яхиной в развитие методики преподавания татарской литературы в школе, отмечая её роль в популяризации национальной культуры через литературу [3, с. 312]. Е. В. Терентьева изучала жанровые черты сказки в романах Г. Ш. Яхиной, подчеркивая, как элементы фольклора и мифа становятся важной частью её авторского стиля [6, с. 568]. Таким образом, исследования творчества Г. Ш. Яхиной охватывают широкий спектр вопросов: от структурных и жанровых особенностей её произведений до их педагогического потенциала и роли в сохранении культурного наследия.

Яхина Г. Ш. в своих произведениях мастерски сочетает несколько ключевых жанров, каждый из которых не только определяет структуру её текстов, но и формирует уникальное восприятие читателя. Центральное место в её творчестве занимает реализм, который проявляется в различных формах: психологический, социальный и исторический [2, с. 34; 1, с. 53]. Психологический реализм позволяет автору глубоко проникать во внутренний мир героев, раскрывая их эмоции, страхи и надежды; социальный реализм акцентирует внимание на взаимодействии личности с обществом, подчеркивая конфликты и противоречия; исторический же реализм, уходящий корнями в советскую литературную традицию, демонстрирует преобразующую силу труда, который становится не просто способом выживания, но и формой национальной идентичности [5, с. 15].

Особое значение в прозе Г. Ш. Яхиной занимает исторический роман, где автор не просто воссоздает прошлое, но и погружает читателя в сложный процесс осмысления народом своей самобытности. Через призму исторических событий – будь то раскулачивание в произведении «Зулейха открывает глаза» или жизнь поволжских немцев в «Дети мои» – Г. Ш. Яхина показывает, как человек существует в условиях дегуманизации государственных институтов, сохраняя при этом свою человечность и достоинство [3, с. 314]. Исторический контекст становится не просто фоном, а активным участником повествования, формируя у читателя чувство сопричастности к событиям, которые, казалось бы, давно ушли в прошлое.

Не менее важен для творчества Г. Ш. Яхиной социально-психологический роман, где автор исследует драматические противоречия между героями, принадлежащими к разным социальным слоям, и государственной системой, которая часто оказывается враждебной по отношению к индивидуальности. В этом жанре Г. Ш. Яхина демонстрирует тонкое понимание человеческой природы, показывая, как внешние обстоятельства влияют на внутренний мир персонажей [6, с. 570]. Читатель, следуя за героями, переживает их внутренние конфликты, что делает текст не только интеллектуально насыщенным, но и эмоционально вовлекающим [1, с. 54].

Влияние жанров на восприятие текста читателем трудно переоценить: жанровая гибридность, характерная для произведений Г. Ш. Яхиной, позволяет преодолеть традиционные противоречия между реальностью и романтикой, историчностью и вымыслом (Табл. 1) [2, с. 35]. Читатель оказывается вовлечен в сложный, многослойный мир, где каждая деталь – будь то описание быта, внутренний монолог героя или историческая реконструкция – работает на создание целостной картины. Это не только обогащает эстетический опыт, но и заставляет задуматься о важных вопросах: о месте человека в истории, о ценности труда, о противостоянии личности и системы [4, с. 745].

Проза Г. Ш. Яхиной, отличающаяся жанровым своеобразием, оказывает глубокое влияние на формирование читательских компетенций старшеклассников. Это влияние многогранно и затрагивает различные аспекты восприятия и интерпретации литературных произведений.

Во-первых, жанровая гибридность произведений Г. Ш. Яхиной расширяет аудиторию читателей, удовлетворяя разнообразные потребности и предпочтения. В романе «Зулейха открывает глаза», например, легко уживаются отголоски соцреалистического романа о коллективизации, мелодрамы, робинзонады и «экшена» [5, с. 16; 4, с. 746]. Такое сочетание жанров делает произведение доступным для широкого круга читателей, интересующихся различными литературными направлениями.

Таблица 1

Сравнительная таблица жанров в произведениях Г. Ш. Яхиной

Жанр	Особенности жанра	Примеры в произведениях Яхиной	Влияние на восприятие текста читателем
Реализм	Психологический реализм: глубокое погружение во внутренний мир героев.	«Зулейха открывает глаза»: психологические переживания героини в условиях раскулачивания.	Читатель сопереживает героям, ощущая их эмоции и страхи.
	Социальный реализм: акцент на взаимодействии личности и общества.	«Дети мои»: социальные конфликты в жизни поволжских немцев.	Формируется понимание социальных противоречий.
	Исторический реализм: Реконструкция исторических событий, осмысление народом своей идентичности в условиях дегуманизации.	«Зулейха открывает глаза»: раскулачивание и жизнь в ссылке; «Дети мои»: судьба поволжских немцев.	Читатель погружается в исторический контекст, ощущая связь с прошлым и понимая влияние истории на судьбы людей.
Исторический роман	Реконструкция исторических событий.	«Зулейха открывает глаза»: раскулачивание и жизнь в ссылке.	Читатель погружается в исторический контекст, ощущая связь с прошлым.
	Осмысление народом своей самобытности в условиях дегуманизации.	«Дети мои»: жизнь поволжских немцев в первой половине XX века.	Формируется чувство сопричастности к событиям, которые, казалось бы, далеки от современности.

Социально-психологический роман Производственный роман	Исследование конфликтов между героями из разных социальных слоев.	«Зулейха открывает глаза»: конфликт между Зулейхой и системой.	Читатель переживает внутренние конфликты героев, что делает текст эмоционально насыщенным.
	Противостояние личности и государственной системы.	«Дети мои»: противоречия между поволжскими немцами и советской властью.	Формируется понимание сложности взаимодействия личности и общества.
	Труд как способ выживания и форма коллективной идентичности.	«Зулейха открывает глаза»: труд в ссылке как способ выживания.	Читатель осознает ценность труда не только как физического, но и как духовного процесса.
	Описание трудовых процессов как духовного усилия.	«Дети мои»: сельскохозяйственный труд как основа жизни поволжских немцев.	Формируется понимание того, как труд объединяет людей, создавая чувство общности даже в тяжелых условиях.

Во-вторых, обращение к фольклорно-мифологическим мотивам в прозе Г. Ш. Яхиной расширяет диапазон интерпретаций и предоставляет большую ассоциативную свободу для коммуникации автора и читателя [3, с. 317]. В романе «Зулейха открывает глаза» это целый сонм мифологических существ и духов, которые сопровождают повседневную жизнь человека [6, с. 571]. Такой подход позволяет читателям увидеть в произведении новые смыслы и глубже понять мир, созданный автором.

В-третьих, кинематографичность прозы Г. Ш. Яхиной способствует визуализации повествования и развивает у учащихся навыки анализа образа литературного героя [7, с. 103]. Умение видеть мир чувств и переживаний, а также навыки сравнения героев произведения становятся важными компетенциями, которые формируются благодаря прозе Г. Ш. Яхиной [5, с. 11; 3, с. 311]. Кинематографичность позволяет читателям лучше представить себе образы героев и события, происходящие в произведении, и глубже погрузиться в мир, созданный автором.

При разработке элективных курсов старшеклассников, основанных на произведениях Г. Ш. Яхиной, можно использовать различные подходы, которые позволят учащимся глубже понять и прочувствовать творчество писательницы.

1. Один из возможных подходов – знакомство с биографией автора и историей создания произведений. Это поможет учащимся лучше понять контекст, в котором создавались книги Г. Ш. Яхиной, и увидеть, как исторические события и личные переживания автора отразились в её произведениях.

2. Ещё один подход – составление кластера или использование других методов визуализации информации. Например, можно составить кластер на тему «Основы созданного романа». В центре кластера будет находиться название произведения, а от него будут отходить лучи, обозначающие различные аспекты книги: сюжет, персонажи, тематика и т. д. Это позволит учащимся наглядно увидеть структуру произведения и понять, как все его элементы связаны между собой [1].

3. Также можно использовать приём «Корзина идей». Учащимся предлагается для рассмотрения слово, которое нужно осмыслить в формате групповой работы. Затем все возникшие идеи и ассоциации озвучиваются, и в ходе коллективного обсуждения учитель выписывает их на классную доску [5, с. 16; 3, с. 317]. На завершающем этапе проводится голосование, чтобы выделить ключевые ассоциации из общего ряда.

4. Ещё один возможный подход – организация сопоставительного анализа. Например, можно сопоставить текст романа «Дети мои» с произведениями Новалиса и Гофмана. Это поможет учащимся увидеть, как Г. Ш. Яхина использует традиционные мотивы и образы, чтобы создать свой собственный уникальный мир.

5. Также можно конструировать проблемные ситуации, основанные на произведениях Г. Ш. Яхиной. Например, можно предложить учащимся разработать собственную версию истории пути одного государства в светлое социалистическое будущее. Это позволит им не только лучше понять роман «Зулейха открывает глаза» [7, с. 105], но и задуматься о том, как исторические события могут влиять на судьбы людей [2, с. 35].

При разработке элективных курсов также можно использовать различные методы: эвристические (самостоятельное открытие знаний через анализ текста), частично-поисковые (сочетание руководства преподавателя и самостоятельной работы, где учитель ставит проблемные вопросы), метод самостоятельной работы с текстом (индивидуальный анализ эпизодов, составление хронологических таблиц или сопоставление точек зрения критиков) [5, с. 16; 6, с. 574]. Это позволит учащимся не только лучше понять произведения Г. Ш. Яхиной, но и развить свои творческие способности и критическое мышление.

Разработка элективного курса на основе произведений Г. Ш. Яхиной требует тщательного подбора тем, соответствующих возрастным и интеллектуальным особенностям учащихся. Для старшеклассников, обладающих критическим мышлением, можно предложить темы, связанные с национальным своеобразием и культурными кодами в её романах. Например, тема «Своеобразие татарского национального характера в «Зулейха открывает глаза» позволяет учащимся погрузиться в исторический контекст и выявить ключевые черты менталитета героев [6, с. 573]. Для младшей аудитории подойдут рассказы, такие как «Мотылёк», «Винтовка» или «Ночь», сохраняющие глубину и многогранность произведений Г. Ш. Яхиной [3, с. 316]. Эти тексты можно использовать для обсуждения семейных ценностей, связи человека с природой и малой родиной.

Таким образом, жанровое своеобразие прозы Г. Ш. Яхиной, сочетающее историческую достоверность, социальную критику, психологическую глубину, делает её произведения уникальным материалом для образовательных программ. Через анализ её текстов учащиеся не только погружаются в сложные исторические и социальные контексты, но и учатся видеть в литературе отражение универсальных человеческих ценностей. Разработка элективных курсов на основе её творчества открывает новые горизонты для изучения литературы, где каждый текст становится не просто объектом анализа, но и поводом для глубокого личностного осмысления.

Список литературы

1. **Бочацкая, А. А.** Жанровые особенности современной русскоязычной литературы в контексте творчества Гузель Яхиной / А. А. Бочацкая. – Текст : электронный // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3, Филологические науки. Медиакоммуникации. – 2023. – № 4(107). – С. 53–57. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=59886801> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN AZJNJR.
2. **Колядич, Т. М.** Своеобразие структуры романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» / Т. М. Колядич. – Текст : электронный // Наука и мир. – 2018. – № 2-2(54). – С. 31–35. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43065562> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN DQBPXZ.
3. **Мотигуллина, А. Р.** Вклад А. Яхина в развитие методики преподавания татарской литературы в школе / А. Р. Мотигуллина, Г. Р. Гайнуллина. – Текст : электронный // Филология и культура. – 2016. – № 4(46). – С. 311–317. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49971512> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN XELVKP.
4. **Попова, Н. А.** Современный урок литературы: методика изучения романа Гузель Яхиной «Дети мои» со студентами-бакалаврами / Н. А. Попова. – Текст : электронный // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2022. – № 7. – С. 742–747. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49971512> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN VRACVZ.
5. **Разживин, А. И.** Включение произведений современной русской литературы в круг чтения старшеклассников. Роман Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» / А. И. Разживин, Т. Т. Есенов. – Текст : электронный // Энигма. – 2019. – № 11-1. – С. 10–16. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41145422> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN ODDBLA.
6. **Терентьева, Е. В.** Жанровые черты сказки в романах Гузель Яхиной как примета авторского стиля / Е. В. Терентьева. – Текст : электронный // Автор – текст – читатель: теория и практика анализа : материалы VII Междунар. науч. чтений, Калуга, 29–31 окт. 2020 г. / отв. ред. Е. И. Хачикян. – Калуга, 2020. – ISBN 978-5-88725-584-2. – С. 566–574. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44396846> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN CBLBEL.
7. **Ханенко, О. С.** Жанрово-стилевые особенности современной исторической прозы (на примере романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза») / О. С. Ханенко. – Текст : электронный // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2017. – № 2(12). – С. 104–105. – URL:

<https://elibrary.ru/item.asp?id=30769021&ysclid=m9n1left1a283777230> (дата обращения: 18.04.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.ru». – EDN ZXIHAV.

Bochatskaya A. A.

**The genre originality of G.S. Yakhina's prose as a basis
for the development of elective courses in literature**

The article explores the genre originality of G. S. Yakhina's prose, paying special attention to the combination of historical, social and psychological realism. The author examines how the genre hybridity of her works affects the reader's perception of the text, and provides a methodological framework for the development of elective courses. The work demonstrates the pedagogical potential of G. S. Yakhina's creativity, contributing to the development of high school students' skills of analysis, interpretation and emotional responsiveness.

Key words: *G. S. Yakhina, genre originality, historical novel, social realism, pedagogical potential, elective courses, literary analysis.*

УДК 373.3.091.2 – 021.68 (470.6 Донбасс) «192/194»

Гордеева Татьяна Сергеевна,
аспирант ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
tatyana.zaharova00@mail.ru

Организация внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе (1920–1940 гг.)

В статье представлен историко-педагогический анализ организации внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе. Хронологические рамки исследования охватывают 1920–1940 гг. Рассмотрена специфика развития внеурочной деятельности. Определены основные направления, раскрыты особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе.

Ключевые слова: образование, история, педагог, школа, начальное образование, внеурочная деятельность, ребенок младшего школьного возраста, Донбасс.

С введением современных стандартов в российском образовании внеурочная деятельность в школе получила новое развитие. В настоящее время внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса, а формы её реализации школа выбирает самостоятельно. В начальной школе внеурочная деятельность включена в учебный план, что, несомненно, подчеркивает значимость этих занятий для всестороннего развития учащихся младших классов.

Внеурочная деятельность в начальной школе позволяет создавать условия для быстрой адаптации детей к школьной жизни, для формирования навыков совместной деятельности, развития у младших школьников творческой и познавательной активности. В начальных классах внеурочная деятельность также оптимизирует учебную нагрузку и создаёт оптимальные условия для развития ребенка младшего школьного возраста [7]. Задача педагога начальных классов состоит в том, чтобы поддержать интерес и мотивацию к познанию, ведь в силу своих возрастных особенностей учащиеся начальных классов очень восприимчивы ко всему новому.

Актуальность выбранной темы продиктована возросшим общественным интересом к жизни Донбасса как нового региона России, а также необходимостью анализа историко-педагогического прошлого советской школы и педагогического наследия в области внеурочной деятельности.

Целью данного исследования является освещение процессов развития и особенностей организации внеурочной деятельности в начальной школе Донбасса 1920–1940-х годов.

В теории и практике российского образования изначально появились термины «внешкольная», «внеклассная», «внеучебная» деятельность. Термин «внеурочная работа» появился в «Российской педагогической энциклопедии» 1993 года, а как независимое понятие сформировался в 2003 году, в настоящее время он закреплён нормативно [3, с. 81].

В 20–40-х годах XX века тема организации внеурочной деятельности была интересна многим ученым и педагогам и получила достаточно глубокую

научную и практическую разработку. В этот период шло интенсивное становление научно-методической базы внеурочной и внешкольной работы. В основу организации внеурочной деятельности на Донбассе 1920–1940-х годов легли труды советских педагогов и учёных, именно благодаря им внеурочная деятельность в начале XX века приобрела популярность. Огромную роль в повышении значимости понятия «внеурочная деятельность» сыграли теоретические труды С. Т. Шацкого. Он рассматривал данную деятельность как основанную на добровольности и активности учащихся и неотъемлемую часть воспитания личности ребенка [9]. Е. Н. Медынский внес значительный вклад в развитие теории внеурочной работы, считая, что она должна включать в себя умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Он разработал организационно-дидактические основы советской системы внешкольного образования и считал, что сущность внеурочной работы заключается во всестороннем развитии личности [1, с. 166]. В. И. Чарнолуским была проведена огромная работа по систематизации информации и обозначению понятия «внеурочные занятия», которое развивалось и отражало изменяющиеся потребности общества на протяжении многих исторических процессов [8].

На начальном этапе исследования, чтобы оценить проработанность выбранной темы, нами был применен метод теоретического анализа литературных источников. В ходе дальнейшего проведения исследования основными методами были выбраны обобщения, сравнения и систематизация историко-педагогической литературы по данной теме. Выбранные методы дали нам возможность тщательно изучить, проанализировать и сопоставить факты, способствующие раскрытию темы исследования.

Исходя из проведенного исследования, можно сказать, что появление феномена «внеурочная деятельность» впервые отмечено в России в конце XIX века, до этого времени она присутствовала как бессистемное явление [4, с. 29]. Развитие и многообразие её форм на Донбассе приходится на начало XX века, именно в этот период внеурочная деятельность пользовалась пристальным вниманием со стороны общественных деятелей и педагогов. Становление понятия «внеурочная деятельность» на Донбассе обусловлено политическими изменениями в стране и развитием советского общества. В 20-е годы XX века на Донбассе возникают первые научно-методические центры, формируется государственная система внешкольных учреждений. Основной задачей внеурочной деятельности этих лет можно считать ликвидацию неграмотности, проведение массовой культурно-просветительной работы, включение детей в социалистическое строительство, коммунистическое воспитание. В 1920-е годы, после установления советской власти, внеурочная деятельность на Донбассе была тесно связана с идеологическими и культурными инициативами коммунистической партии. Возникшие в 1920-е годы на Донбассе детские организации коммунистической направленности активно проводили различные мероприятия, включая политические митинги, культурные и спортивные мероприятия. Внеурочная работа в начальной школе в эти годы сливалась с мероприятиями, проводимыми октябрятскими и пионерскими ячейками. Необходимо отметить, что после революции общественные организации взяли на себя роль воспитателей, возникла идея организации кружков, секций

по интересам, занятия в них были бесплатные, а посещение хотя бы одного из кружков для учащихся школ было обязательным. Во внеурочной работе на Донбассе значительное внимание уделялось антирелигиозному воспитанию, его формы зависели от местных условий [5].

В 30-е годы XX века происходит расширение спектра задач внеурочной деятельности: воспитание и развитие социальной активности, образование, повышение общего культурного уровня учащихся, развитие личности ребёнка, формирование у него ответственности, солидарности, товарищества. Распространение получает экскурсионно-туристическая работа, художественное воспитание и обращение к театральному искусству. В данный период одним из аспектов внеурочной деятельности становится общественно-полезная работа. В 1930-е годы, с усилением индустриализации, внеурочная деятельность на Донбассе была направлена на поддержку экономических целей государства, одновременно с этим она также включала культурные и развлекательные мероприятия, такие как концерты и театрализованные постановки [2]. В 1930-е годы система внеурочного образования прошла стадию формирования, а в 40-е годы получила научное обоснование в качестве внеурочной работы и воспитания.

В 1940-х годах Донбасс стал крупным индустриальным центром, и для обеспечения значительного темпа производства предприятиям были необходимы квалифицированные кадры, что подразумевало под собой формирование мощной образовательной системы. Внеурочная деятельность к началу 40-х годов на Донбассе функционировала в полную силу, что способствовало развитию творческих способностей детей в различных областях. Учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, общедоступность и массовость занятий, общественно полезная направленность деятельности, развитие инициативы и самостоятельности и, конечно же, разнообразие форм внеурочной работы – вот что включали в себя основные принципы внеурочной работы того времени. В 1940-е годы происходит обновление содержания внеурочной деятельности, совершенствованием форм в начальной школе на Донбассе. Основными направлениями внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе в 1940-е годы можно считать: политическое воспитание; трудовое воспитание; физическое воспитание; художественное воспитание; военно-патриотическое воспитание [6].

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что 20–40-е годы XX века стали расцветом внеурочной работы на Донбассе. Этот период отмечен изучением коллективных и групповых форм работы, внедрением в жизнь интересных педагогических начинаний. В 1920–1940-е годы на Донбассе велись научные исследования и наблюдения за развитием детской самостоятельности, творческих способностей личности, ее интересов и потребностей. Можно говорить о том, что внеурочное направление образования стало получать определенное оформление и конкретизацию, в практике рождались идеи, связанные с воспитанием детей в новых социально-культурных условиях.

В 1920–1940-е годы происходят значительные изменения, связанные с построением социалистического общества, как во всей стране, так и на Донбассе. В связи с этими изменениями внеурочная деятельность школы играет ключевую роль в формировании личности ребенка, прививая

ему коммунистические ценности, трудовые навыки и любовь к Родине. Организация внеурочной деятельности в начальных школах Донбасса того периода имела свои особенности: упор на трудовое воспитание (связь с производственными предприятиями – экскурсии на шахты, заводы, фабрики); активное участие в общественной жизни (участие в общественных мероприятиях, демонстрациях, субботниках, сборах средств на нужды страны); тесная связь с промышленностью (дети с раннего возраста приучались к труду, участвовали в работе на школьных огородах, помогали взрослым на производстве, в сельском хозяйстве и др.).

Обобщая результаты полученных данных в ходе исследования, можно отметить, что внеурочная деятельность в начальной школе Донбасса 1920–1940-х годов была многообразной и отражала сочетание политических, экономических и культурных целей советской власти. В этот период появлялись оригинальные формы организации внеурочной деятельности: клубные формы досуга (кружки, студии, мастерские, спортивные секции, экскурсии и др.); школьные уголки (пионеров, радио, электрификации и др.); школьные мастерские (переплетные, столярные, картонажные, сапожные); вечера (вопросов и ответов, рассказов, воспоминаний и др.); мероприятия общественно-полезной деятельности (трудовые бригады, поднятие урожайности и др.); кружки военно-воспитательной направленности (изучение стрелкового оружия, лекции на военные темы, строевая подготовка, военные игры и др.). Традиционными формами внеурочной работы на Донбассе в эти годы можно считать: занятия в кружках, самостоятельных коллективах, работу в школьных трудовых бригадах, занятия по подготовке к самостоятельному чтению, подготовку докладов и проектов.

Проанализировав данный временной отрезок, можно сделать вывод, что он пестрил разнообразием форм и был весьма противоречив. Противоречие отмечалось между задачами личностно ориентированного развития, с одной стороны, и требованиями государственной политики с другой стороны. Весьма заметны противоречия между разными направлениями внеурочной деятельности. Государство активно привлекало учащихся в секции и кружки юных техников, моделирования, что было обусловлено необходимостью в производственных кадрах. Эстетической направленности воспитания отводилась второстепенная роль.

Опираясь на историко-педагогический материал, мы имеем возможность внедрить некоторые практики изученного нами периода, которые могут иметь положительный эффект в организации внеурочной деятельности в современной школе: разнообразие форм занятий (выбор направления, исходя из интересов детей); развитие социальных навыков (командная работа); интегрированный подход (соединение урочной и внеурочной деятельности); воспитание интереса к учёбе (организация самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, проекты); развитие творческих и практических навыков (креативные лаборатории, кружки). Также необходимо отметить, что некоторые идеи организации внеурочной деятельности того периода остаются актуальны и сейчас. Идеи С. Т. Шацкого [9], одна из которых предполагает тесное сотрудничество общественных организаций, населения и школы. Другая его идея согласуется с целью Программы духовно-нравственного воспитания и развития современных школьников, эта идея предполагает

включение учащегося во всестороннее развитие через коллективную творческую деятельность. Анализ изученного материала поможет достичь тех результатов в воспитании и обучении, которые определены в долгосрочной программе модернизации российского образования.

Список литературы

1. Дейч, Б. А. Динамика взглядов на теорию внешкольной работы / Б. А. Дейч, Е. Н. Медынский // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 165–169.
2. Курило, В. С. Образование в Донбассе (XIX – начало XX вв.) / В. С. Курило, В. И. Подов. – Луганск : ЛГПУ, 1999. – 114 с. – ISBN 966-617-001-9.
3. Лингевич, О. В. Организация внеурочной деятельности в образовательных учреждениях / О. В. Лингевич // Символ науки. – 2016. – № 9-2. – С. 80–82.
4. Лингевич, О. В. К вопросу о становлении понятия «внеурочная деятельность» в России / О. В. Лингевич // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1. – С. 29–34.
5. Мармазова, О. И. Организация внешкольного образования земствами в Донбассе / Мармазова О. И. // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – 2019. – № 3. – С. 19–23.
6. Мороз, А. М. Система учреждений образования в Донбассе в 20-е годы / А. М. Мороз // Летопись Донбасса : краевед. сб. / Донецкий обл. краевед. музей. – Донецк, 1992. – Вып. 1. – С. 73–75.
7. Селина, А. А. Внеурочная деятельность в начальной школе / А. А. Селина, О. Ю. Ефричева, Е. Ю. Богданова // Вестник научных конференций. – 2020. – № 1-3. – С. 139–141.
8. Чарнолуский, В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России / В. И. Чарнолуский. – Санкт-Петербург : Знание, 1909. – 90 с.
9. Шацкий, С. Т. Педагогика. Избранные сочинения : в 2 т. Т. 1 / С. Т. Шацкий. – 2-е изд., стер. – Москва : Юрайт, 2016. – 269 с. – ISBN 978-5-9916-8724-9.

Gordeeva T. S.

Organization of extracurricular activities in elementary school in Donbas (1920–1940)

The article presents a historical and pedagogical analysis of the organization of extracurricular activities in primary schools in Donbas. The chronological framework of the study covers 1920-1940. The specifics of the development of extracurricular activities are considered. The main directions have been identified, and the specifics of the organization of extracurricular activities in primary schools in Donbas have been revealed.

Key words: education, history, teacher, school, primary education, extracurricular activities, primary school child, Donbas.

Жейнова Мария Александровна,
аспирант
ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
mlalexandrovna@yandex.ru

Обеспечение эффективного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи как социально-педагогическое условие профилактики девиантного поведения младших школьников

В статье рассмотрены вопросы обеспечения эффективного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи в вопросах профилактики девиантного поведения младших школьников. Автор теоретически обосновывает проблему девиантного поведения среди учащихся младших классов, акцентирует внимание на том, что сегодня перед школой и семьей стоит задача организации действенной системы мер по профилактике девиантного поведения младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, трудновоспитуемость, педагогическая запущенность, индивидуальность, эмоциональный интеллект, нормотипичное поведение, девиантное поведение.

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена ростом числа младших школьников с девиантным поведением в современных социокультурных условиях, которому свойственны такие характеристики: нарушение дисциплины, проявление агрессии, непослушание и негативизм, что требует комплексного подхода к ее решению как на теоретическом, так и практическом уровнях. Рост случаев агрессии, нарушение дисциплины и проявления антисоциального поведения среди детей начальных классов являются тревожным сигналом, указывающим на уязвимость данного возрастного периода. В это время особенно важно сосредоточиться на воспитательных и развивающих задачах, поскольку они играют критическую роль в формировании личности ребёнка.

В связи с напряжённой социальной обстановкой, изменениями в образовании, необходимость поиска эффективных решений проблемы девиантного поведения младших школьников на теоретическом и практическом уровнях становится неотложной задачей для образовательной системы и общества в целом. Младший школьный возраст – это период в жизни ребёнка с 6–7 до 9–11 лет, который характеризуется интенсивным физическим, психическим и эмоциональным развитием. Его особенность заключается в познании мира ребёнком и понимании грани «плохого» – «хорошего», с чем и должны ему помочь разобраться родители и учителя.

В начале школьного обучения волевое поведение младшего школьника во многом зависит от установок и контроля взрослых. Ко второму-третьему классу поведение становится зависимым от собственных потребностей,

интересов и мотивов ребёнка. В учебной деятельности и в коллективе сверстников у младшего школьника в первую очередь формируются такие волевые черты характера, как самостоятельность, уверенность в своих силах, настойчивость, выдержка, аккуратность, дисциплинированность, решительность, сдержанность. Постепенно младший школьник начинает овладевать своим поведением, сдерживать свои чувства, подавлять неожиданные желания, становится менее импульсивным в своём поведении. Эмоциональная сфера усложняется, дифференцируется и совершенствуется, появляются сложные высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические, практические. Однако для младшего школьника характерны непостоянство переживаний, неустойчивость нравственного облика и отношений. Происходит интенсивное формирование поведенческой сферы. Ребёнок овладевает своим поведением, более точно постигает нормы поведения, выработанные обществом. Школьник проявляет особое внимание к нравственной стороне поступков, стремится дать поступку нравственную оценку.

Чувство ответственности за себя начинает интенсивно развиваться под влиянием условий учебной деятельности и позиции ученика. Постепенно через общение со взрослыми и сверстниками, сталкиваясь с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения, дети овладевают правилами, обретают ответственность за себя и свои поступки.

Поскольку современная семья не может справиться самостоятельно с проблемой развития девиантного поведения младшего школьника, есть необходимость оказать ей психолого-педагогическую поддержку со стороны школы. Организация активного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи позволит выявить и предотвратить девиантное поведение на ранних стадиях. Создание единого воспитательного пространства, основанного на сотрудничестве учащихся их родителей и представителей школы, способствует формированию положительных моделей поведения у детей и минимизации конфликтов.

Научная новизна исследования состоит в разработке социально-педагогического условия: «Обеспечение эффективного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи в вопросах профилактики девиантного поведения младших школьников».

Цель: теоретически обосновать проблему профилактики девиантного поведения и разработать социально-педагогическое условие, способствующее эффективному взаимодействию социально-психологической службы школы и семьи с целью профилактики девиантного поведения младших школьников.

Несмотря на значительное внимание, которое уделяется вопросам поведения учащихся в образовательных учреждениях, девиантное поведение младших школьников остаётся одной из актуальных и сложных проблем. Девиантное поведение – это отклонения в поведении личности от общепринятых норм и правил. В контексте нашего исследования рассмотрим как негативный, так и позитивный вид данного отклонения.

Важность этой темы обусловлена следующими аспектами: во-первых, ростом девиантного поведения, что наблюдается в увеличении случаев агрессивного поведения, буллинга, нарушений дисциплины; во-вторых, недостаточной изученностью проблемы, поскольку существующие

исследования фокусируются в большей степени на подростковом возрасте, в то время как младшие школьники остаются недостаточно охваченными; в-третьих, есть потребность в изучении влияния внешних факторов на поведение младших школьников (семейные, социальные и образовательные условия, а также влияние сверстников и педагогов).

В нашей работе можем выделить основные направления к раскрытию проблемы исследования: О. А. Лосева рассматривала изучение девиантного поведения как социального явления, влияющего на группы и индивидов [4]; З. А. Умурзакова и Е. В. Бахадова акцентировали внимание на анализе внутренних факторов (психологические особенности, мотивация, агрессия, тревожность) и их влияние на поведение детей [1; 9]; О. Н. Сонина и В. П. Филиппова изучали проблему влияния образовательной среды на формирование девиантного поведения [7; 10]; влияние семейного воспитания на развитие младших школьников исследовали М. В. Жукова, Е. В. Фролова, К. И. Шишкина [3]. Положительные аспекты девиантного проявления у младших школьников находим в работах А. В. Бабаевой, Н. А. Поповой, П. И. Остапенко [3]. В ходе исследования были использованы такие методы: анализ, синтез и обобщение научных исследований.

Изучая проблему девиантного поведения младших школьников, М. И. Рахмонов акцентирует внимание на таком понятии, как «социальная норма», природа возникновения которого связана с влиянием на младшего школьника окружающими агентами социализации (родители, педагоги, детский коллектив) [6, с. 65]. Мы в полной мере разделяем мнение учёного относительно того, что семья, школа и общество оказывают основное влияния на поведение младших школьников. Подтверждение этих факторов также находим в работах В. А. Сухомлинского: «Школа должна быть домом для детей, где царствует доверие и взаимопонимание между учителями и учениками; взаимосвязь между учителем, учеником и родителями должна быть взаимодополняющей, и это требует от всех сторон совместной ответственности за воспитание и развитие ребенка» [8, с. 45].

Факторы, влияющие на возникновение девиантного поведения у младших школьников, выделены В. П. Филипповой, считающей, что сферы, требующие профилактического вмешательства, включают: семейные отношения, отношения со сверстниками, микроклимат в школе и общественную среду [10, с. 134]. В данном контексте считаем необходимым подчеркнуть то, что, каждая из этих сфер может как представлять собой риск для ребёнка, так и служить защитным фактором, способствуя его здоровому развитию и предотвращая проблемы с поведением.

В рамках темы нашего исследования одним из ключевых понятий является «индивидуальность» каждого ребёнка. Например, в работе О. А. Лосевой находим перечисления следующих индивидуальных особенностей младших школьников, которые могут создавать предпосылки для проявления девиантного поведения: эмоциональность; сложности с управлением собственной волей; демонстративное поведение, капризность и упрямство. Касаемо понятия «трудновоспитуемость», понимаем его как ту или иную степень сознательного или бессознательного сопротивления детей целенаправленному педагогическому воздействию. Причины такого сопротивления могут быть разными: педагогические ошибки учителя или

воспитателя, родителей и родственников ребёнка, дефекты психического или социального развития, индивидуальные особенности характера и другие факторы. В результате поведение ребёнка не соответствует нормам и правилам, принятым в обществе. Данное понятие тесно связано с педагогической запущенностью – нарушением развития, которое обусловлено недостаточностью воспитания и обучения. Причинами этого явления могут быть: недостаток квалификации педагога, неподходящие методы обучения, отсутствие поддержки и контроля со стороны учителя к ученикам и т. д.

Как главный институт социализации личности, существенное влияние на формирование отклоняющего поведения учеников младших классов оказывает семья. В своих научных исследованиях М. В. Жукова и Е. В. Фролова, анализируя влияние семьи на развитие отклоняющегося поведения у младших школьников, прослеживают и подчёркивают, что зарождение этой проблемы происходит в результате нарушений внутрисемейных отношений [3, с. 134]. Считаем необходимым сделать акцент на том, что дети не растут самостоятельно, характер, привычки, склонности, которые сформированы в детстве, определяют, каким путём будет развиваться человек в будущем. Ввиду этого мы полностью разделяем мнение З. А. Умурзаковой, которая считает, что воспитание основывается на развитии привычки к правильному поведению с детства, которая становится для ребёнка настолько естественной, что он не может поступать иначе, соответственно правильные действия становятся его внутренней потребностью [9, с. 68].

Изучая материалы научных исследований Е. В. Бахадовой, А. М. Макаровой, отметим, что дети с особенностями девиантного поведения отличаются от своих сверстников низким эмоциональным интеллектом, агрессией в поведении, а также они более тревожны и раздражительны в сравнении с детьми с нормотипичным поведением [2, с. 79]. Такие характеристики могут затруднять адаптацию детей в социальной среде, снижать способность к эффективному общению и взаимодействию с ровесниками. Мы считаем, что дети с девиантным поведением нуждаются в специализированной поддержке, направленной на развитие эмоциональных навыков и улучшения социальных взаимодействий, что помогло бы им лучше интегрироваться в коллектив и преодолевать возникшие трудности.

Сонина О. Н. справедливо указывает на необходимость создания специальных условий в общеобразовательной школе, которые бы позволили оказать индивидуальную помощь младшим школьникам с девиантным поведением или наличием его отдельных признаков [7, с. 184]. Для младшего школьника, имеющего предпосылки к девиантному поведению, очень важна поддержка и пример взрослого человека. В образовательном учреждении эту поддержку должны оказывать как педагоги, так и психологи, взаимодействуя с родителями.

Опираясь на исследования Е. В. Бахадовой, В. П. Филипповой, О. Н. Сониной, О. А. Лосевой, М. И. Рахмонова, З. А. Умурзаковой и др. по данной проблеме, мы можем сделать следующие заключения: девиантное поведение младших школьников вызвано множеством факторов, среди которых можно выделить основные: социально-педагогические условия (неблагоприятная семейная атмосфера, отсутствие понимания сверстниками); индивидуально-психологические особенности (черты темперамента,

недостатки в обучении); школьная среда (качество образовательного процесса, обстановка в классе при отсутствии поддержки учителя, одноклассников) [2; 4; 10; 7; 6; 9].

Касаемо положительных аспектов девиации П. И. Остапенко считал, что позитивные девиации являются постоянным спутником прогрессивных изменений социальных систем, они мотивируют и направляют созидательное поведение личности [5, с. 123]. Позитивное девиантное поведение – это формы отклоняющегося поведения, которые считаются положительными, хотя и являются отклонением от общепринятых норм. Мы разделяем точку зрения П. И. Остапенко относительно того, что творчество, креативность и новаторство – позитивные девиации, обеспечивающие развитие современного социума. Учащиеся младших классов, в силу своей любознательности и стремления к исследованию окружающего мира, часто демонстрируют уникальные подходы к решению задач и творческое самовыражение. Эти качества учеников могут рассматриваться как позитивные девиации, поскольку они способствуют развитию не только индивидуального потенциала ребенка, но и общества в целом. Через призму креативных проявлений ребенок учится адаптироваться в социуме, находить нестандартные решения и выражать свои мысли и чувства.

Соглашаемся со взглядами А. В. Бабаевой и Н. А. Поповой, которые отмечают, что «девиации могут носить как негативный, так и позитивный характер, таким образом под эту классификацию попадают не только нарушители порядка, но и гении, конфессиональные лидеры, ученые, творцы-новаторы, которые являются людьми, в своем поведении отклоняющимися от общепринятых норм» [1, с. 45]. Так, «к числу позитивных девиаций в разные времена и разные культуры относили: героические поступки, самопожертвование, сверхтрудолюбие, чрезмерное усердие, обостренное чувство жалости (сочувствия), сверх преданности и др.» [1, с. 48]. Позитивные девиации не только помогают развивать интеллект и личностные качества ребёнка, но и закладывают основу для формирования будущих новаторов и лидеров в обществе.

Анализируя вышеизложенное по данной теме нашего исследования, отметим, что признаками девиантного поведения являются негативные отклонения от общепринятых норм и социальных стандартов в поведении учащихся младших классов. В частности, включая ситуации нарушения дисциплины, проявления агрессии и антисоциального поведения, которое становится в современном социуме всё более распространённым среди младших школьников. Исходя из этого, можем определить младший школьный возраст как адаптационный, поскольку в этот период происходит приспособление ребёнка к новым условиям обучения в школе и роли ученика. Адаптация к школе включает в себя перестройку не только познавательной сферы, но также мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка.

Учитывая факторы развития личности ребёнка, а именно семейную, школьную и социальную среду, понимаем, что ребёнок не может развиваться в силу своего возраста только под воздействием одного из данных факторов, они непосредственно должны функционировать слаженно и гармонично. Для успешных результатов предлагаем внедрить социально-педагогическое условие эффективного взаимодействия социально-психологической службы

школы и семьи, как одно из основных мер в профилактике девиантного поведения младших школьников, для создания благоприятной школьной среды.

Взаимодействие семьи и школы в профилактике девиантного отклонения младших школьников играет одну из основных ролей в формировании социально приемлемых навыков и поведения детей. Хотим выделить традиционные формы взаимодействия, которые включают родительские собрания, классные часы, встречи с психологами и социальными педагогами, совместные участия в школьных мероприятиях, таких как праздники, спортивные соревнования, квесты; к нетрадиционным можем отнести более инновационные подходы к решению данной проблемы, например, тренинги или организация совместных проектов, где родители и учителя работают над общими задачами или проблемами, так у детей развивается чувство ответственности и навыки командной работы, что в дальнейшем способствует их успешной социализации и более тесной связи между домашним и школьным окружением, что значительно снижает риск возникновения девиантных отклонений.

В рамках взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи по профилактике девиантного поведения среди младших школьников рекомендуем проведение различных мероприятий в течение учебного года. В процессе этой работы у детей формируются навыки, способствующие ведению здорового образа жизни. Важнейшим аспектом является умение общаться, устанавливать дружеские связи и разрешать межличностные конфликты. Для достижения этой цели мы рекомендуем проводить тренинги как для родителей, так и для детей, на которых нужно обучать их пониманию эмоций окружающих и умению справляться со стрессовыми ситуациями. Данная работа может осуществляться в групповой форме и может быть направлена на развитие навыков принятия решений, повышение самооценки и формирование позитивных ценностных установок.

Рекомендуем также для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса проводить семинар-практикум. Например, на тему «Учимся понимать друг друга» (особенности младшего школьного возраста). В рамках семинара можно рассмотреть кризис младшего школьного возраста как проблему взаимоотношений ребёнка и взрослых, девиантное поведение как патологическую проблему младшего школьного периода, агрессивное поведение как форму девиации в младшем школьном возрасте.

Мы считаем, что целесообразно проводить раз в год родительские конференции на основе тематики лекториев. На конференцию можно пригласить несколько специалистов в области выбранной темы, которые представили опыт других учреждений, городов, стран по данному вопросу. Также можно организовать подготовку, издание и распространение буклетов, памяток для родителей, а также создать специальный раздел на сайте образовательной организации, где будет размещаться информация, помогающая родителям открывать для себя и учитывать в общении с ребёнком психологические аспекты его развития.

В рамках взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи по профилактике девиантного поведения среди младших школьников эффективными могут быть следующие мероприятия:

- психолого-педагогическое консультирование родителей и учителей с целью выработки единых подходов к воспитанию и обучению учащихся школы;

- индивидуальные и групповые профилактические беседы с учащимися и их родителями;

- размещение публикаций о проблеме девиантного поведения детей в местной прессе, демонстрация документальных фильмов, посвящённых этой проблеме, организация библиотечных выставок;

- обучение детей навыкам социальной компетентности (коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации, умению управлять конфликтами);

- организация деятельности, альтернативной девиантному поведению, например, вовлечение учащихся в социально значимую деятельность, занятость в учреждениях дополнительного образования, участие в школьных мероприятиях;

- психолого-педагогическое просвещение родителей через педагогические лектории и тематические родительские собрания, которые ознакомят их с возрастными особенностями ребёнка, методикой бесконфликтного общения, психологией семейных отношений. Тематика встреч социально-психологической службы школы и семьи по профилактике девиантного поведения среди младших школьников может включать следующие вопросы: права, обязанности и ответственность родителей; принципы отношений взрослых и детей; причины совершения несовершеннолетними противоправных действий, ответственность за совершение таковых; роль семьи в становлении личности ребёнка; причины и мотивы девиантного поведения детей и подростков; как помочь своему ребёнку в конфликтных ситуациях; что делать, если в дом пришла беда; создание дома, свободного от наркотиков. Также можно организовать тематические встречи с представителями служб и ведомств, например, по вопросам оказания социальной, правовой, медицинской помощи для нуждающихся семей (детей).

Таким образом, обоснование эффективного взаимодействия социально-психологической службы школы и семьи в профилактике девиантного поведения младших школьников состоит в неразрывной связи и коммуникации психологов, социальных педагогов, учителей с детьми для своевременного выявления девиантных отклонений и их предотвращения. А также социально-педагогическая служба школы с помощью различных тренингов и курсов, направленных на обучение родителей навыкам правильного общения, эмоциональному пониманию и поддержке их детей, поможет улучшить атмосферу в семье. Эффективное и комплексное взаимодействие всех участников процесса значительно повысит профилактику девиантного поведения среди младших школьников.

Список литературы

1. Бабаева, А. В. Классификация позитивной девиации и ее проявления / А. В. Бабаева, Н. А. Попова. – Текст : электронный // JSRP. – 2013. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-pozitivnoy->

- deviatsii-i-ee-proyavleniya (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
2. **Бахадова, Е. В.** Психологические и личностные особенности младших школьников, имеющих склонность к девиантному поведению / Е. В. Бахадова, А. М. Макарова. – Текст : электронный // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2022. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-mladshih-shkolnikov-imeyuschih-sklonnost-k-deviantnomu-povedeniyu> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 3. **Жукова, М. В.** Роль семейного социума в формировании отклоняющегося поведения школьников / М. В. Жукова, Е. В. Фролова, К. И. Шишкина. – Текст : электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2015. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semeynogo-sotsiuma-v-formirovanii-otklonyayushchegosya-povedeniya-shkolnikov> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 4. **Лосева, О. А.** Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников, склонных к девиантному поведению / О. А. Лосева. – Текст : электронный. – 2021. – № 3(7). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-mladshih-shkolnikov-sklonnyh-k-deviantnomu-povedeniyu> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 5. **Остапенко, П. И.** Положительные девиации как элемент развития современного российского общества / П. И. Остапенко. – Текст : электронный // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2012. – № 84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polozhitelnye-deviatsii-kak-element-razvitiya-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 6. **Рахмонов, М. И.** Девиантное поведение детей младшего школьного возраста / М. И. Рахмонов. – Текст : электронный // ORIENSS. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deviantnoe-povedenie-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 7. **Сонина, О. Н.** Адаптационный период первоклассников / О. Н. Сонина. – Текст : электронный // Вестник науки и образования. – 2018. – № 2(38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsionnyy-period-pervoklassnikov> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 8. **Сухомлинский, В. А.** Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 5-е изд. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
 9. **Умурзакова, З. А.** Причины и следствия девиантного (отклоняющегося) поведения младших школьников / З. А. Умурзакова. – Текст : электронный // Вестник Педагогического университета. – 2014. –

№ 3-2(58). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-i-sledstviya-deviantnogo-otklonyayuschegosya-povedeniya-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

10. Филиппова, В. П. О факторах, влияющих на возникновение девиантного поведения у младших школьников / В. П. Филиппова. – Текст : электронный // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 4(18). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-faktorah-vliyayuschih-na-vozniknovenie-deviantnogo-povedeniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 19.03.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

Zheinova M. A.

**Ensuring effective interaction between the socio-psychological service
of the school and the family as a socio-pedagogical condition
for the prevention of deviant behavior of younger schoolchildren**

The article examines issues of ensuring effective interaction between the social and psychological service of the school and the family in matters of preventing deviant behavior of primary school students. The author theoretically substantiates the problem of deviant behavior among primary school students, focusing on the fact that today the school and the family are faced with the task of organizing an effective system of measures to prevent deviant behavior of primary school students.

Key words: *primary school students, difficulty in education, pedagogical neglect, individuality, emotional intelligence, normotypic behavior, deviant behavior.*

УДК 373.3.0151:796.838

Матвеев Анатолий Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
ведущий научный сотрудник
ФГБУ «Федеральный научный центр
физической культуры и спорта» (ВНИИФК)
apmatveev0609@mail.ru

Ротерс Татьяна Тихоновна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
физического воспитания
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
roters@list.ru

Концептуальные основы исследования регионального компонента физического воспитания обучающихся 1–4 классов Луганской Народной Республики

В статье представлены концептуальные основы исследования регионального компонента физического воспитания обучающихся 1–4 классов Луганской Народной Республики. Выделен региональный компонент на основе модульного подхода, который в своей целевой ориентации характеризуется направленностью на целостное развитие личности учащихся младшего школьного возраста, их физическую, психическую и социальную сферы, что находит воплощение в концептуальной конструкции образовательной модели.

Ключевые слова: *концептуальные основы, региональный компонент, физическое воспитание, модульный подход, образовательная модель, вариативный модуль.*

В современных условиях интеграции Луганской Народной Республики в образовательное пространство Российской Федерации важное значение имеет исследование регионального компонента физического воспитания, где в качестве концептуальных основ исследования выступали: Концепция образования в РФ на период до 2030 года, раскрывающая этапность развития отечественной системы образования, ее основные направления и планируемые результаты; модульный подход как инновационная технология, ориентирующаяся на развитие личности учащихся посредством организации активной учебной деятельности, приспособления учебного материала к индивидуальным потребностям и уровню базовой подготовки; Концепция вариативного обучения, которая раскрывает положения и принципы адаптации учебного материала к индивидуальным возможностям и запросам учащихся; Концепция личностно ориентированного моделирования обучения, характеризующая принципы и подходы, ориентирующие учебную деятельность на личностные ценности, потребности и интересы учащихся, проектирование учебного процесса с учетом потребностей, интересов

и личностных особенностей обучающихся; Концепция ведущего вида деятельности в онтогенезе, раскрывающая взгляды и представления об особенностях психического развития школьников в онтогенезе, формирования их активности на разных этапах школьного образования; Концепция сенситивных периодов в развитии физических качеств и способностей на разных этапах школьного онтогенеза.

Целью статьи выступает определение концептуальных основ исследования регионального компонента физического воспитания обучающихся 1–4 классов Луганской Народной Республики.

Для достижения поставленной цели в статье применялись следующие методы исследования, а именно: сравнительный анализ научных концепций, метод индукции и дедукции, анализа и синтеза, моделирования и идеализации.

В результате проведенного исследования установлено, что целью современного образования по физической культуре, определяющей непосредственное развитие основ его содержания в системе общего среднего образования, является формирование разносторонне физически развитой личности, способной активно использовать ценности физической культуры для укрепления и длительного сохранения собственного здоровья, оптимизации трудовой деятельности и организации активного отдыха [5; 6].

На каждой ступени общего среднего образования данная цель конкретизируется возрастными особенностями физического, психического и социального развития школьников. В соответствии с таким подходом, основывающимся на возрастных особенностях развития личности, целью образования по физической культуре на этапе начального общего образования становится процесс формирования у обучающихся основ здорового образа жизни, активной творческой самостоятельности в проведении разнообразных форм занятий физическими упражнениями. Принятие данной цели предопределило разработку содержательного наполнения Примерной рабочей программы по физической культуре для 1–4 классов ФГОС.

Принятая и в последующем внедренная в практику общеобразовательных организаций России в 2023 году Федеральная рабочая программа начального общего образования по физической культуре для 1–4 классов существенно отличается от Примерной рабочей программы предшествующего десятилетия. Среди основных отличительных особенностей, определивших новизну новой Программы, особо следует выделить ее структурную организацию, где впервые для разработки направленности и содержательного наполнения учебной дисциплины физической культуры был применен модульный подход с выделением инвариантных и вариативных модулей. При этом освоение учебного содержания инвариантных модулей предполагается осуществлять учащимися в конструкции урочной деятельности с направленностью на решение предметных общеобразовательных задач, в то время как содержание вариативных модулей включается в конструкцию внеурочной деятельности и по своей целевой задаче ориентируется на подготовку учащихся к выполнению нормативных требований Комплекса ГТО.

В формировании регионального компонента физического воспитания учащихся Луганской Народной Республики ведущим выступает модульный подход.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (2021), вариативные модули представляют собой дополнительный компонент Федеральной образовательной программы и предназначены для образовательных организаций с целью формирования регионального или школьного компонента. В своем учебном содержании вариативные модули обеспечиваются соответствующими примерными рабочими программами, которые разрабатываются и рекомендуются органами управления народным образованием или разрабатываются конкретной образовательной организацией. По своему функциональному предназначению рабочие программы вариативных модулей должны соотноситься с конкретными условиями образовательных организаций и особенностями проведения в них учебных занятий, решением конкретных задач и подготовленностью учащихся, учитывать интересы региона и запросы всех участников образовательного процесса.

При анализе данных специальной литературы [1; 2; 3; 4] было установлено, что как в теории, так и практике физкультурного образования разработка основ модульного подхода как педагогической технологии, основывающейся на образовательных модулях в школах Российской Федерации, находится в начальной стадии своего разрешения. Как следствие этого, в нашем исследовании использовались результаты анализа фрагментарных данных, полученные в ходе апробации модульного подхода при обучении учащихся другим учебным дисциплинам. Обобщение этих результатов позволило сделать заключение о наличии имеющихся принципиальных различий между модульным подходом в обучении и другими видами и формами обучения. Здесь, в первую очередь, обращает на себя внимание тот факт, что в отличие от традиционных видов обучения модульный подход создает благоприятные условия для развития целостной личности учащихся, оказывает положительное воздействие на формирование единства физических, психических и социальных качеств. Достижаемое единство обеспечивается, прежде всего, организацией активной учебной деятельности, включающей в себя освоение способов и приемов обучения и воспитания, способствующих быстрому и качественному усвоению содержания учебных предметов.

Не менее важной особенностью модульного подхода является вариативность обучения учащихся новому учебному материалу, когда появляется возможность его адаптировать к индивидуальным возможностям и запросам занимающихся, создавать индивидуальные и групповые траектории обучения.

К числу важных особенностей модульного подхода также можно отнести организацию постепенного (поэтапного) перехода от одного вида деятельности учащихся (например, освоения знаний и способов деятельности) к другому виду деятельности (например, освоение практических навыков и умений в процессе реализации освоенных знаний). При этом поэтапный переход становится возможным при условии, когда процесс обучения представляется в законченных модульных программах, ориентированных на достижение определенного запланированного результата.

Завершая анализ результатов специальной литературы по особенностям развития модульного подхода в отечественной системе образования, можно прийти к заключению:

– образовательный модуль является относительно крупным системно-организованным структурным компонентом Федеральной образовательной программы с широким спектром возможностей, ориентированных на формирование целостной личности учащихся;

– одним из разновидностей образовательного модуля является вариативный модуль, являющийся дополнительным структурным компонентом к Федеральной образовательной программе, ориентирующимся на формирование отдельных компетенций, определенных свойств и качеств личности учащихся, их индивидуальных возможностей и способностей;

– вариативный модуль выбирается образовательной организацией либо из числа предлагаемых модулей в приложении к Федеральной образовательной программе (реализация интереса и подготовленности учащихся), либо разрабатывается самой образовательной организацией (реализация особенностей процесса обучения самой образовательной организации), либо разрабатывается региональными органами управления образованием (реализация запросов региона, духовно-культурных традиций в воспитании подрастающего поколения).

При организации учебно-воспитательного процесса в образовательной организации на вариативный модуль возлагается ряд важных функций, среди которых особо выделяются:

во-первых, повышение качества образования за счет формирования когнитивных, креативных, организационно-деятельностных, коммуникативных и ценностно-смысловых компетенций;

во-вторых, воспитание общественно-значимых личностных качеств, чувства патриотизма и любви к Родине;

в-третьих, воспитание ценностного отношения к обучению и саморазвитию; формирование интереса к познавательной и предметной деятельности.

В Федеральной рабочей программе по физической культуре в начальной школе в качестве вариативных модулей представлены виды спорта, программное содержание которых предусматривает, в том числе, направленную подготовку учащихся к выполнению норм Комплекса ГТО. Данная направленность сохраняется и в предлагаемом региональном компоненте физического воспитания, разработанного для учащихся младшего школьного возраста Луганской Народной Республики на основе анализа литературных данных, касающихся современных взглядов и представлений о ранее рассмотренном модульном подходе в обучении.

Предлагаемый региональный компонент в своей целевой ориентации характеризуется направленностью на целостное развитие личности учащихся младшего школьного возраста, их физическую, психическую и социальную сферу. Как следствие этого, региональный компонент приобретает системно-структурную организацию, которая находит свое воплощение в концептуальной конструкции образовательной модели, где каждый из компонентов этой модели соотносится с преимущественным развитием одной из выделенных личностных сфер. Как видно из таблицы, в качестве компонентов концептуальной образовательной модели представляется учебный процесс в отдельно взятой возрастной группе (учебном классе). В своем содержательном наполнении каждый из обозначенных возрастных

компонентов по целевой ориентации соотносится с целевыми ориентациями, выделенными нами на основе обобщения запросов территориальных регионов Луганской Народной Республики, образовательных организаций и индивидуальных потребностей учащихся.

Таблица 1

Компоненты образовательной модели

Компоненты образовательной модели	Целевая ориентация компонентов образовательной модели
Учебно-воспитательный процесс в 1 классе	Оздоровительная направленность физического воспитания
Учебно-воспитательный процесс во 2 классе	Патриотическая направленность физического воспитания
Учебно-воспитательный процесс в 3 классе	Прикладно-ориентированная направленность физического воспитания
Учебно-воспитательный процесс в 4 классе	Духовно-нравственная направленность физического воспитания

Выбор моделирования как формы отображения конструкции регионального компонента физического воспитания учащихся Луганской Народной Республики был выбран нами не случайно. Здесь, основываясь на имеющихся в педагогической науке концептуальных представлениях об образовательной модели, мы полагали, что региональный компонент должен быть представлен определенной системно-структурной организацией, ориентированной на достижение заданной базовой цели, определяющей в качестве прогнозируемого результата всестороннее развитие личности учащихся. Достижение данной цели становится возможным благодаря достижению частных целей, определяемых для каждого выделенного компонента образовательного модуля. Как следствие этого, образовательная модель включает в себя компоненты, цели и содержание которых проектируются в относительно самостоятельных учебных программах.

Проектирование программного материала каждого из компонентов образовательной модели требует формулирования своей частной цели и, следовательно, разработки программно-ориентировочной модели, в рамках которой данная частная цель будет реализовываться. Как следствие этого, программно-ориентировочная модель предстает сложной конструкцией системно-структурной организации учебных форм занятий, которые в решении своих задач ориентируются на достижение частной цели.

В системно-структурной организации предметно-ориентировочной модели учебно-воспитательного процесса в качестве ее компонентов выделяются предметные модели, ориентирующиеся на решение предметных задач, связанных с освоением учащимися определенных тем спроектированных рабочих программ на основе наполнения их региональным (вариативным) содержанием. Предметные модели включают в себя планирование последовательности решения задач урока, этапы распределения учебной деятельности учащихся, моделирование включения и использования дидактического материала и методических приемов педагога, структурирование контрольных заданий и т. п.

Следовательно, региональный компонент физического воспитания Луганской Народной Республики представляется определенной иерархией функциональных моделей, распределяемых в логике «общее – частное – конкретное», где общим выступает образовательная модель, частным – программно-ориентировочная модель, а конкретным – предметная модель.

Таблица 2

**Региональный компонент физического воспитания
Луганской Народной Республики**

Модели	Ориентации
Образовательная модель	Всесторонне развитие личности
Частная модель	Развитие отдельных сторон и качеств личности посредством достижения заданных результатов в укреплении здоровья, физической подготовленности, патриотическом и нравственном воспитании
Предметная модель	Решение урочных задач по освоению отдельных тем программного материала

В качестве регионального компонента нами была отработана модель вариативного модуля по физической культуре, реализация которого осуществляется в рамках урочной и внеурочной деятельности по направлению физкультурно-спортивной работы.

Подводя итоги результатов проведенного исследования по обоснованию концептуальных основ регионального компонента физического воспитания обучающихся 1–4 классов Луганской Народной Республики, можно прийти к выводу, что:

– предложенные концептуальные подходы регионального компонента физического воспитания учащихся Луганской Народной Республики представляются современными и могут быть более эффективными в повышении качества образования среди ранее распространенных и традиционных подходов;

– предложенная конструкция регионального компонента образования обучающихся начальной школы может рассматриваться как инновационная образовательная модель, ориентирующаяся на всестороннее развитие личности учащихся, воспитание духовно-нравственных качеств, укрепление здоровья и физическое развитие, что представляется совокупностью целевых программно-ориентировочных моделей, которые ориентированы на оздоровительную направленность для обучающихся 1 класса; патриотическую направленность – для 2 класса; прикладно-ориентированную направленность – 3 класс и духовно-нравственную направленность – 4 класс.

Предложенная концептуальная конструкция системно-структурной организации регионального компонента физического воспитания обучающихся начальной школы требует разработки предметных форм и содержания уроков и внеурочных занятий для каждого структурного его компонента, уточнения частных и предметных целей и задач, разработки дидактического материала и методических рекомендаций.

Список литературы

1. **Галацкова, И. А.** Моделирование в процессе обучения как средство повышения творческой активности учащихся / И. А. Галацкова, В. В. Обласов. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования – 2018. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27464> (дата обращения: 24.03.2025).
2. **Использование метода моделирования в реализации деятельностного подхода к обучению младших школьников** : сб. метод. материалов / под ред.: Л. В. Серых, Е. В. Головки, О. А. Деминой, С. А. Пульной. – Белгород : БелИРО, 2021. – 234 с.
3. **Ковылина, В. Ю.** Моделирование как средство активизации познавательной деятельности учащихся / В. Ю. Ковылина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2018. – № 2. – С. 138–142.
4. **Макаренко, Ю. В.** Проектирование в образовании: исторический аспект / Ю. В. Макаренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68. – С. 182–187.
5. **Пискунов, О. Ю.** Проблемы и приоритеты современной Российской педагогики / О. Ю. Пискунов // Современные проблемы науки и образования : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 12 дек. 2021 г. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2021. – ISBN 978-5-00173-102-3. – С. 144–148.
6. **Салменкова, М. В.** Современные проблемы педагогического образования в России / М. В. Салменкова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2023. – № 1 – С. 71–80.

**Matveev A. P.,
Roters T. T.**

Conceptual Foundations of the Study of the Regional Component of Physical Education of Students in Grades 1–4 of the Lugansk People's Republic

The article presents the conceptual foundations of the study of the regional component of physical education of students in grades 1–4 of the Lugansk People's Republic. The regional component is identified on the basis of a modular approach, which in its target orientation is characterized by a focus on the holistic development of the personality of primary school students, their physical, mental and social spheres, which is embodied in the conceptual design of the educational model.

Key words: *conceptual foundations, regional component, physical education, modular approach, educational model, variable module.*

Чепурченко Елена Викторовна,
канд. пед. наук,
доцент кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
chepurchenko.e@mail.ru

Проблема формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста в отечественной педагогической литературе

В статье обоснована актуальность проблемы формирования познавательного интереса детей дошкольного возраста. Автором представлены, проанализированы и обобщены взгляды отечественных ученых, педагогов, писателей на данную проблему: Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, В. Г. Белинского, А. И. Герцена, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Г. И. Щукиной, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др., которые отмечают сензитивность дошкольного возраста для формирования познавательного интереса, являющегося внутренним стимулом обучения и развития ребенка.

Ключевые слова: *познание, познавательный интерес, познавательная активность, познавательная деятельность, мотивация, дети дошкольного возраста.*

В последние годы в отечественной педагогике акцентируется внимание на проблеме формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Связано это, на наш взгляд, с динамичными изменениями, скоротечностью социальных процессов, стремительным развитием новых технологий, характерных для современного этапа развития общества, с быстрым внедрением новых знаний в жизнь. В такой ситуации у человека появляются новые возможности для развития и самореализации. Но в полной мере самореализоваться, утвердиться, принести пользу в таком обществе сможет лишь человек, способный к постоянному развитию и саморазвитию, проявляющий познавательную активность, нестандартный, творческий подход в решении важных жизненных проблем. А это невозможно без сформированного на достаточном уровне познавательного интереса.

Дошкольный возраст – важнейший этап становления личности. К. Д. Ушинский считал, что в дошкольном возрасте ребенок в очень короткий срок, буквально за два-три года легко и быстро усваивает огромное количество понятий, воззрений на предметы, мысли, чувств. Он подчеркивал, что ребенок и половины этого не сможет освоить за двадцать лет последующего учения [11, с. 112].

Дошкольное детство – это время активного познания ребенком окружающего мира, освоения социальной действительности. В это время у ребенка закладываются основы самостоятельности и логики мышления, развивается любознательность и стремление к познанию.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, считаем, что дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования познавательного интереса.

В Федеральном образовательном стандарте дошкольного образования обращается внимание на формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Подчеркивается, что образовательная область «Познавательное развитие» направлена на развитие любознательности, интереса и мотивации к познавательной деятельности [12].

Проблема формирования познавательного интереса у детей рассматривалась многими отечественными учеными, писателями, педагогами: Н. И. Новиковым, А. Н. Радищевым, В. Г. Белинским, А. И. Герценом, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, А. И. Анастасиевым, Л. С. Выготским, Я. И. Божович, Б. Ф. Беляевым, К. В. Ельницким, С. Л. Рубинштейном, Г. И. Щукиной, П. Ф. Каптеревым, Н. Г. Морозовой и др.

Несмотря на то, что обозначенная нами проблема рассматривалась многими учеными из разных областей знаний, ее актуальность и недостаточная научная проработка в современных условиях стала причиной выбора темы статьи: «Формирование познавательного интереса у детей дошкольного возраста в отечественной педагогической литературе».

В отечественной педагогической литературе первые упоминания о формировании познавательного интереса у детей появляются в конце XVIII в. Так, Н. И. Новиков в своей работе «О воспитании и наставлении детей» отмечал, что важно развивать у детей любопытство, которое способствует приобщению детей к знаниям, возбуждает желание учиться: «Не погашайте любопытство детей ваших или питомцев» [5, с. 460]. Он также акцентировал внимание на том, что дети должны получать новые знания, яркие впечатления не только от взрослых. Главное, по мнению Н. И. Новикова, чтобы ребенок научился самостоятельно добывать знания. Для этого детям нужно показывать красоту природы, усеянного звездами неба, чудеса растительного и животного царства. Он призывает родителей и педагогов водить детей в житницы крестьян, в мастерские художников и ремесленников, показывать им, как и какими орудиями обрабатываются богатства земли на благо человеку, учить их уважать людей труда. При этом очень важно, по мнению Н. И. Новикова, развивать у детей внимательность, учить их не переходить слишком быстро от одной вещи к другой, но каждую вещь, каждое явление стараться рассматривать всесторонне: «Внимательность есть мать всякого основательного познания» [5, с. 462].

Радищев А. Н. отождествлял познавательный интерес с потребностью, жаждой знаний. Он настаивал на том, что обучение детей должно осуществляться без зубрежки, не перегружая их память ненужной информацией, без навязывания им готовых истин. Обучение, по мнению А. Н. Радищева, должно развивать у детей стремление к познанию, опираться на собственные силы ребенка [6, с. 238].

В начале XIX века большое внимание развитию познавательного интереса детей уделял В. Г. Белинский. В своей работе «О воспитании умственном и нравственном: Посвящается родителям и наставникам» он отмечает, что развивать ребенка нужно постепенно, не перегружая его лишними, не соответствующими его возрасту знаниями. Мыслитель призывает родителей и педагогов быть терпеливыми с детьми, без раздражения отвечать на их многочисленные вопросы, овладеть искусством деликатно уклоняться от тех

вопросов, которые не соответствуют возрасту детей. Важную роль в развитии познавательного интереса у детей он отводит детской литературе, отбору книг для чтения. Он предупреждает, что книги должны соответствовать возрасту ребенка. Если книга «выше понимания детей», то она делает из них «скороспелых умников, педантов, резонеров», если же она «ниже понимания ребенка», то она тормозит его развитие, развивает в нем излишнюю мечтательность, сентиментальность. В. Г. Белинский отмечает, что чтение не должно быть для детей пустой забавой, только развлечением. Книги должны открывать ребенку мир природы, человека во всем разнообразии, знакомить с историей Отечества. Книги для детей должны быть написаны простым, понятным языком, без всякой сентиментальности, восклицаний и умиления. Он подчеркивает, что книги для детей должны быть обязательно с картинками, ибо наглядность – основа развития познавательного интереса ребенка [1, с. 57].

Герцен А. И. считал, что развивать познавательный интерес у детей следует с раннего детства. Этому, по его мнению, способствует изучение детьми законов природы, благодаря чему дети овладевают достоверными знаниями, у них развивается умение мыслить логически, их разум освобождается от предрассудков и суеверий. Он был убежден, что вызвать у детей интерес может только то обучение, которое дает пищу для ума ребенка. Поэтому содержание учебных предметов должно способствовать формированию познавательного интереса детей. Начинать обучение нужно с элементарных понятий и представлений, близких и понятных детям, изложенных живо, занимательно, в доступной и понятной для детей форме, не вдаваясь в отвлеченные рассуждения и морализаторство [3, с. 149].

Во второй половине XIX века наиболее целостная концепция формирования познавательного интереса у детей представлена в научных трудах К. Д. Ушинского. Он подчеркивал, что необходимо постепенно приучать детей к умственному труду, развивать у ребенка способность без помощи учителя добывать знания, вырабатывать у детей привычку к самостоятельной деятельности.

В своих книгах для чтения «Детский мир» и «Родное слово» он старался дать детям материал для чтения, способствующий развитию их познавательного интереса, разместив в них немало рассказов и очерков познавательного характера о природе, деревьях, животных и т. п., которые отличаются простотой, лаконичностью, научным содержанием, изяществом и образностью изложения.

Особую ценность для развития познавательного интереса у детей дошкольного возраста представляют рассказы К. Д. Ушинского о природе («Лес и ручей», «Спор деревьев», «Проказы старухи зимы», «Грядки гвоздики», «В лесу летом», «Птицы», «Заячьи лапы» и др.). В них природа предстает как прекрасный мир, полный тайн. В этом мире все взаимосвязано, все гармонично. Каждое время года прекрасно по-своему, каждое дерево, растение, животное, птица, насекомое приносит пользу. Даже такое, казалось бы, вредное насекомое, как паук, развешивая свою паутину по ветвям винограда, защищает зреющие кисти от вредных насекомых. И хотя делает он это не для того, чтобы сберечь виноград, но люди должны быть благодарны природе, которая заставляет и вредных созданий приносить пользу [7].

В рассказах К. Д. Ушинского о животных он в увлекательной для маленьких детей форме знакомит их с повадками, средой обитания животных, рассказывает о том, какую пользу они приносят людям и природе. Так, в рассказе К. Д. Ушинского для детей «Птицы» он повествует о том, какую пользу деревьям приносят птицы. В одном селе были замечательные сады с фруктовыми деревьями. Весной в них порхало множество птиц, которые перелетали с ветки на ветку. Каждую осень жители села собирали богатый урожай фруктов. Но однажды злые мальчишки разорили птичьи гнезда, и птицы исчезли. Пришла весна, но сады не зацвели, потому что гусеницы, которых раньше истребляли птицы, теперь беспрепятственно пожирали на деревьях не только плоды, но и листья. Прошло лето, наступила осень, но на деревьях так и не появились плоды... [7].

Ушинский К. Д. умело отбирает для маленьких читателей интересные, необычные факты, возбуждающие их любопытство, которое, по мнению ученых [2; 4; 9; 13], является первым шагом на пути формирования познавательного интереса детей. Так, в рассказе «Заячьи следы» старого охотника в лесу настиг пожар. Был сильный ветер, огонь распространялся очень быстро. Охотника ждала неминуемая смерть, но вдруг прямо из-под его ног выскочил заяц. Старый охотник обрадовался и побежал за ним. Он знал, что звери гораздо лучше людей чувствуют, откуда движется огонь и почти всегда спасаются. Так заяц спас старого охотника от смерти [7].

Очерки К. Д. Ушинского были первым значительным опытом создания научно-художественных произведений для детей, получившим дальнейшее углубление и развитие в творчестве для детей Л. Н. Толстого.

Толстой Л. Н. обращал внимание на то, что учебный материал должен быть интересен для детей, что их нужно знакомить с законами природы, давать им практические знания о мире животных и растений, советовал педагогам подбирать для занятий такой материал, который будет интересен им самим, тогда он заинтересует и детей. Он подчеркивал, что необходимо предоставлять детям больше самостоятельности, давать им возможность самим делать выводы [10, с. 136]. В соответствии со своими педагогическими принципами он пишет научно-познавательные рассказы и очерки для детей. Небольшие по объему, написанные доступным для детей языком, преимущественно короткими простыми предложениями, они знакомят детей с повадками животных, со свойствами растений, с простейшими законами физики и химии («Заяц», «Русак», «Орел», «Лебедь», «Как волки учат своих детей», «Отчего в темноте видно», «Куда девается вода из моря», «Какая бывает роса на траве» и др.).

В XX веке к проблеме формирования познавательного интереса детей обращались Л. С. Выготский, Я. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, И. Г. Морозова и др.

Щукина Г. И. отмечала, что нельзя рассматривать познавательный интерес лишь как средство активизации познавательной деятельности ученика, как эффективный инструмент учителя, позволяющий ему сделать процесс обучения привлекательным. По ее мнению, познавательный интерес представляет собой внутренний своеобразный процесс самой личности, затрагивающий наиболее значительные ее стороны: волю, интеллект, чувства. Г. И. Щукина подчеркивала, что ребенка могут привлекать интересные,

эмоционально поданные факты, эффектные опыты, обаяние личности самого педагога. Все это не должно подменять самого существа познавательного интереса, которое заключается в стремлении ребенка проникнуть в познаваемую область более глубоко и основательно, в постоянном побуждении заниматься предметом своего интереса.

По мнению Г. И. Щукиной, сильнейшими побудителями познавательного интереса являются новизна, необычность, неожиданность, странность. Они обостряют эмоционально-мыслительные процессы, заставляют ребенка пристальнее всматриваться в предмет или явление, наблюдать, вспоминать, сравнивать, догадываться, искать объяснение в имеющихся у ребенка знаниях, самостоятельно находить выход из ситуации [13].

Выготский Л. С. считал познавательный интерес естественным двигателем детского поведения, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его естественными потребностями. Поэтому вся воспитательная система должна быть построена с учетом интересов ребенка. И прежде, чем предложить ребенку заняться какой-либо деятельностью, педагог должен вызвать у него интерес к этой деятельности, быть уверенным в том, что ребенок к ней готов, что он будет заниматься ею самостоятельно, а педагогу остается лишь руководить и направлять его [2, с. 326].

Рубинштейн С. Л. отмечал тесную взаимосвязь познавательного интереса со знаниями: знания являются фундаментом познавательного интереса, без которого он не может возникнуть, в свою очередь – удовлетворение интереса неизбежно приводит к обогащению знаний [9, с. 472].

В исследовании И. Г. Морозовой подчеркивается, что познавательный интерес не присущ человеку от рождения, он формируется в процессе его жизнедеятельности. В дошкольном возрасте формирование познавательного интереса осуществляется от интереса к внешним качествам, свойствам окружающей действительности, к проникновению в их сущность, к выявлению существующих между ними связей, отношений. И. Г. Морозова считает, что познавательный интерес – это главный стимул, движущая сила обучения и развития ребенка. Он появляется только тогда, когда у ребенка возникают внутренние побуждения, вызывающие желание изучить предмет или явление более глубоко [4, с. 82].

Таким образом, представленный в данной статье краткий обзор взглядов отечественных писателей, педагогов, ученых на проблему формирования познавательного интереса у детей позволяет сделать следующие выводы:

- познавательный интерес – это внутренний стимул, естественный двигатель обучения и развития ребенка;
- познавательный интерес не является врожденным качеством человека, его необходимо развивать с раннего детства;
- вся воспитательная система должна строиться с учетом интересов ребенка;
- для развития познавательных интересов необходимо постепенно приучать детей к самостоятельной умственной деятельности;
- фундаментом познавательного интереса являются знания (познавательный интерес не может возникнуть без знаний, а удовлетворение интереса приводит к обогащению знаний);

- важная роль в развитии познавательного интереса детей дошкольного возраста принадлежит детской литературе, которая знакомит детей с законами природы, с животным и растительным миром;
- наглядность – основа познавательного развития ребенка.

Список литературы

1. **Белинский, В. Г.** О воспитании умственном и нравственном : посвящается родителям и наставникам / В. Г. Белинский ; сост. А. Н. Сальников. – Санкт-Петербург : В. И. Губинский, 1898. – 160 с.
2. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл : Эксмо, 2006. – 512 с. – ISBN 5-699-13731-9.
3. **Герцен, А. И.** Разговоры с детьми / А. И. Герцен // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / ред. Ш. И. Ганелин ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва, 1974. – С. 147–150.
4. **Морозова, Н. Г.** Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : Знание, 2009. – 246 с.
5. **Новиков, Н. И.** О воспитании и наставлении детей / Н. И. Новиков // Новиков Н. И. Избранные произведения. – Москва ; Ленинград, 1951. – С. 417–506.
6. **Радищев, А. Н.** Полное собрание сочинений : в 3 т. Т. 1. Стихотворения. Дневник одной недели. Письмо к другу, жительствующему в Тобольске, по долгу звания своего. Беседа о том, что есть сын отечества. Путешествие из Петербурга в Москву / Акад. наук СССР, Ин-т литературы (Пушкин. дом) ; под ред. Г. А. Гуковского, В. А. Десницкого. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1938. – 501 с.
7. **Рассказы К. Д. Ушинского для детей.** – Текст : электронный // Мишкины книжки : [сайт]. – URL: <https://mishka-knizhka.ru/rasskazy-ushinskogo/?ysclid=levrltnyj337393214> (дата обращения: 15.03.2025).
8. **Рассказы Л. Н. Толстого для детей.** – Текст : электронный // Ну-ка Дети : [сайт]. – URL: <https://nukadeti.ru/rasskazy/lev-tolstoi/?ysclid=m6icqatprk172232972> (дата обращения: 15.03.2025).
9. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – ISBN 5-314-00016-4.
10. **Толстой, Л. Н.** Сборник статей : пособие для учителя / Л. Н. Толстой ; сост.: А. И. Шифман ; под общ. ред. Д. Д. Благого. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 472 с.
11. **Ушинский, К. Д.** Собрание сочинений : в 11 т. Т. 11. Материалы биографические и библиографические / К. Д. Ушинский ; редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 727 с. : ил.
12. **Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования** : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации : № 1155 от 17 окт. 2013 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/?ysclid=m9n58plm4s920392883> (дата обращения: 15.03.2025).

13. **Щукина, Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1971. – 351 с.

Chepurchenko E. V.

**The problem of formation of cognitive interest in preschool children
in Russian pedagogical literature**

The article substantiates the relevance of the problem of forming the cognitive interest of preschool children. The author presents, analyzes and summarizes the views of Russian scientists, teachers, and writers on this problem: N. I. Novikov, A. P. Radishchev, V. G. Belinsky, A. I. Herzen, K. D. Ushinsky, L. N. Tolstoy, G. I. Shchukina, L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, and others, who note the sensitivity of preschool age for the formation of cognitive interest, which is an internal stimulus for the child's learning and development.

Key words: cognition, cognitive interest, cognitive activity, cognitive activity, motivation, preschool children.

Штольц Юлия Михайловна,
ст. преподаватель кафедры
адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
julia.shtolts23@gmail.com

Активизация двигательной активности детей старшего дошкольного возраста через инклюзивную игровую деятельность

В статье обобщены теоретические взгляды на проблему повышения двигательной активности детей старшего дошкольного возраста, в том числе с отклонениями в состоянии здоровья и / или инвалидностью в процессе физического воспитания. Определены перспективные технологии и точки развития двигательной игровой инклюзивной среды в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: двигательная активность, инклюзия, дети старшего дошкольного возраста, игровая деятельность.

Актуальность данного научного исследования выражена в увеличении посещаемости современных дошкольных образовательных учреждений как детьми с нейротипичным развитием, так и детьми с отклонениями в состоянии здоровья. В то же время, говоря об инклюзивном физическом воспитании, особо остро ощущаются кардинальные изменения в образе жизни детского населения: превалирование малоподвижного стиля поведения, вызывающего серьезные показатели ухудшения уровня здоровья детей.

Целью научного исследования является представление теоретических и эмпирических данных по вопросу повышения двигательной активности детей старшего дошкольного возраста, в том числе с отклонениями в состоянии здоровья и / или инвалидностью в процессе физического воспитания через инклюзивную игровую деятельность. Реализация поставленной цели была осуществлена путем проведения теоретического анализа научных данных и синтеза литературных источников по обозначенной проблеме.

Так, автор К. Е. Панасенко в своих трудах определила основные принципиально значимые причины снижения двигательной активности и, как следствие, уровня социализации детей дошкольного периода:

– недостаточность внимания со стороны семейного окружения детей к проблемам их развития в связи с высокой загруженностью, несмотря на это, Институтом социологии образования Российской академии образования представлены данные, что 76,5% родителей детей дошкольного возраста главной ценностью считают процесс воспитания детей;

– наличие гипер- или гипопеки, недопонимание или изолированность ребенка в семье, приводящая к беспомощности, социальной депривации и зависимости;

- технологизация и маркетизация детской субкультуры, приводящие к наличию установки на потребление: игрушки выступают не побудителями двигательной активности ребенка, а лишь предметом обладания;
- разрушение пространства детской игры и отсутствие социализации «дворового» характера в детских группах;
- активизация процесса перехода к цифровым коммуникациям, подавляющим активность ребенка к проявлению движений [5].

Особый акцент в данном исследовании мы делаем на организации игровой деятельности детей, в том числе с отклонениями в состоянии здоровья и/или инвалидностью, поскольку процент таких дошкольников, посещающих образовательные учреждения, ежегодно возрастает. Игра является важнейшей вехой и центральным компонентом, содействующим уровню готовности детей к предстоящему обучению в школе, который вносит вклад в обучение и развитие маленьких детей разными способами. Игра – базовый вид деятельности дошкольников, обеспечивающий развитие их фундаментальных знаний, двигательных и когнитивных способностей.

В этой связи перед педагогами инклюзивной дошкольной практики возникает ряд новых вызовов:

- как разнообразить и привнести новизну в инклюзивную дидактику в дошкольном образовании;
- как создать безопасную и мотивирующую образовательную среду;
- как подобрать игровой материал и инвентарь с учетом имеющихся нарушений у ребенка.

Проблема данного исследования тесно взаимосвязана с процессом физического воспитания дошкольников, в связи с этим целесообразно рассмотреть особенности реализации занятий физической культурой через призму организационного и социализирующего компонента.

Как отмечают Е. В. Кетриш, Т. В. Андрюхина, Н. В. Третьякова, качество физкультурного образования для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выражено в способности образовательной системы применяться к тем или иным особенностям детей, их индивидуальному развитию с учетом детских интересов в различных видах физкультурно-образовательной деятельности. Авторы подчеркивают, что достаточно часто дети с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью хуже воспринимают и запоминают содержание учебного материала, правила игры и поведения на физкультурных занятиях, имеют плохую ориентировку в пространстве, трудности при преодолении препятствий, а также не знают, как попросить о помощи взрослого, что вызывает у ребенка ряд желаний и эмоций отрицательного характера, агрессию, страх и неуверенность. Процесс физического воспитания в инклюзивных группах должен строиться на основе спокойствия с включением всего спектра сенсорных систем организма с целью контроля за движением и физической активностью ребенка [4].

Теоретический анализ литературных источников указывает на то, что сегодня важным элементом построения вариативной системы инклюзивного физического воспитания для норматипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья является подбор и внедрение игровых технологий и программ спортивного характера. Тем не менее, среди детей дошкольного периода отмечается тенденция снижения популярности спортивных и

подвижных игр. По данным авторов Л. Н. Волошиной, К. Е. Панасенко, А. И. Ивановой, В. С. Собкина и К. Н. Скобельциной, к семи годам интерес детей к подвижным играм с 70,4% снижается до 43,9% в пользу настольных и компьютерных игр, и только 3% дошкольников предпочитают выбор спортивных игрушек, что из двенадцати позиций является десятым местом.

Преимуществами включения подвижных и спортивных игр в занятия физической культурой являются не только активное развитие моторной сферы детей, но и их социализация: повышение уровня самостоятельности, тесное взаимодействие с другими детьми, учитывая как реальную ситуацию, так и игровое действие, проявление внимания и заботы к окружающим, возникновение общего смыслового поля для сотрудничества и прочее.

В работах многих отечественных и зарубежных исследователей можно заметить описание благоприятного воздействия игр с мячом на развитие всех систем детского организма.

В процессе освоения подвижных игр спортивного характера дети приобретают определенные компоненты двигательного опыта, отмечено в научных трудах Л. Н. Волошиной, О. Г. Галимской, L. V. Serykh, V. Kondakov, среди которых:

- субъективная готовность ребенка к игре (аксиологический);
- изучение правил игры и способов их реализации (когнитивный);
- владение разнообразными методами и стилями общения в процессе игры (деятельностный);
- взаимообмен информацией в ходе игры (коммуникативный).

В то же время авторами выделен ряд педагогических средств, которые способствуют развитию двигательного воображения, а также преодолению проблемных ситуаций в процессе формирования двигательно-игрового опыта у детей старшего дошкольного возраста, как на физкультурном занятии, так и на игровой площадке:

- проблемно-поисковые ситуации сотрудничества характера;
- ситуации сравнения, синтеза, обобщения, сериации и анализа;
- проблемно-ориентированные ситуации морального выбора;
- проблемно-поисковые ситуации игрового проживания.

Применяя обозначенный спектр педагогических приемов, авторами предложен алгоритм построения мыслительного процесса: проанализировать – получить объяснение – усвоить – выявить наличие проблемы – найти ее решение – удостовериться в правильности действий [2; 7].

Волошина Л. Н. и Панасенко К. Е. указывают на то, что при обучении детей элементам спортивных игр в первую очередь целесообразно освоить быстрые сложнокоординационные движения, быструю ориентировку при смене игровых ситуаций, проявлять активность в борьбе за мяч, настойчивость и целеустремленность. Авторами предложена оценка уровня готовности детей старшего дошкольного возраста к овладению играми с мячом на материале спортивных игр, состоящая из двух модулей:

- модуль «Футбол»: ведение мяча на расстоянии шести метров по прямой линии (оценивается расстояние), удары по воротам с расстояния 3-х метров (оценивается число попаданий и их качество), стоя в кругу, передача мяча ногой друг другу до тех пор, пока он не вылетит из круга (оценивается количество передач);

– модуль «Баскетбол»: передача мяча от груди (броски) с расстояния двух метров друг от друга в течение одной минуты (оценивается техника и общее количество передач), подбрасывание и ловля мяча двумя руками в трех попытках (оценивается техника и количество), отбивание мяча от пола одной или двумя руками (оценивается техника и количество) [1, с. 310–311].

Остро проявляющийся дефицит движений у детей с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью подчеркивает необходимость рассмотрения перспективных технологий по повышению двигательной активности маленьких детей.

Одним из способов стимулировать двигательную активность является создание и внедрение различных форм игрового пространства для детей разного возраста, в том числе с отклонениями в состоянии здоровья в процессе физкультурной деятельности (Н. И. Доронина, Л. С. Дурова, 2022). Технология, представленная авторами, включает в себя три этапа:

– начальный: предоставление дошкольникам доступной информации об исторических аспектах создания национальных игр и происхождения их названий, достижениях отечественных спортсменов в избранных видах спорта и прочее;

– основной: углубленное разучивание правильности и деталей техники выполнения разучиваемого движения с последующим исправлением ошибок на физкультурных занятиях, во время физкультурно-оздоровительной работы в режиме дня, а также в процессе самостоятельной двигательной активности детей – «корзина выбора»;

– заключительный: усовершенствование приобретенных двигательных умений и навыков, стимуляция детей к самостоятельному выполнению движений, содействие привлечению взрослых к совместной деятельности.

Еще одна методика повышения двигательной активности детей на основе использования элементов спортивных игр в условиях дошкольного учреждения предложена И. Ю. Михута и М. Цзе и состоит из:

– мотивационного этапа (создание у детей мотивации на достижение цели в выполнении игрового задания путем организации «Конкурса на лучшего исполнителя спортивного элемента – баскетбола, футбола и др.»);

– деятельностного этапа (учет физической подготовленности детей при выполнении различных видов движений, личных взаимоотношений детей при выполнении групповых заданий, решении проблемных ситуаций и др.);

– ситуативного этапа (акцент на проявлении инициативности ребенка, его творческой активности, заинтересованности в движении).

Реализация данной методики может способствовать повышению профессионализма у педагогов дошкольной практики, появлению новых путей модернизации содержания физкультурного образования, в том числе повышению двигательной активности и физическому совершенствованию детей дошкольного возраста.

Интересной представляется работа J. Sterman, который описал значение игр, проведенных на открытом воздухе. Так же, как и типично развивающимся детям, детям с ограниченными возможностями здоровья хочется автономии и права выбора, чувства принадлежности. По мнению автора, именно игры на открытом воздухе дают дошкольникам возможность самовыражения, самоопределения и социального принятия [8].

Надлежащую адаптацию инклюзивной двигательно-игровой среды можно рассматривать как ненавязчивый и относительно простой подход к содействию социального взаимодействия между детьми. В этой связи нами определены точки развития игровой инклюзивной среды дошкольного образовательного учреждения:

- персонификация – учет индивидуального маршрута развития детей, отражающего «голос ребенка» в процессе образовательной деятельности;
- зонирование и мобильность – обеспечение доступности элементов образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, наличие возможности выбора вида деятельности;
- подбор игровых заданий – формирование в процессе инклюзивного физического воспитания группы детей, которые будут выполнять схожие задания или задания, требующие командного способа работы (Рис. 1, 2);
- безопасность игровых материалов – наличие широкого спектра мотивирующих сенсорных, моторных, исследовательских и конструктивных реквизитов, обладающих потенциалом для интерактивной и творческой игры. Типы материалов также должны различаться по степени структуры и сложности, чтобы предоставить возможности для поддержки детей, которые представляют различные интересы, стили обучения и уровни развития;



*Рис. 1, 2. Пример командных игровых заданий в инклюзивной группе дошкольного образовательного учреждения
(ГБОУ ЛНР «Краснодонская СКНШ-ДС», г. Краснодон;
ГБДОУ ЛНР «Ясли-сад «Росток», г. Луганск)*

- мотивация – формирование положительных эмоций от двигательной активности путем создания игровых ситуаций, стимулирующих активное взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- автодидактичность – побуждение детей к самостоятельности в ходе физкультурного занятия.

Активизация двигательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством игры предоставляет контекстно-релевантные учебные возможности для получения, обобщения и поддержания ребенком других жизненно важных навыков. Дети с ограниченными возможностями здоровья реже занимаются игровой деятельностью, демонстрируют менее сложный и разнообразный подход к игре, поэтому в процессе инклюзивного физического воспитания необходимо осуществление систематической работы по формированию у них фокусировки на игровом поведении и игровых целях, ориентированных на ребенка и соответствующих уровню его развития. Как

подчеркивает исследователь S. Movahedazarhouligh, эффективная коррекция в совокупности с эффективной реализацией позволяет достигнуть улучшенных результатов [6].

Таким образом, повышение двигательной активности детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивной игровой деятельности является одной из важнейших задач дошкольной педагогики. Поскольку игра – это естественная форма обучения ребенка, мы можем научить детей удобно и качественно получать учебный материал, двигаясь и играя. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методических материалов для педагогов дошкольной практики по совершенствованию моторных функций и повышению уровня двигательной активности детей, в том числе с ОВЗ, в процессе физического воспитания через инклюзивную игровую деятельность.

Список литературы

1. **Волошина, Л. Н.** Готовность старших дошкольников с задержкой психического развития к освоению игр с мячом / Л. Н. Волошина, К. Е. Панасенко. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 6(60). – С. 304–318. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-starshih-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-osvoeniyu-igr-s-myachom> (дата обращения: 19.04.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI: 10.32744/pse.2022.6.17.
2. **Волошина, Л. Н.** Педагогические средства обогащения двигательного игрового опыта дошкольников / Л. Н. Волошина, О. Г. Галимская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 1–10.
3. **Инклюзивные технологии в процессе физического воспитания детей в дошкольных и общеобразовательных учреждениях** : кол. моногр. / И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, А. В. Ермоленко [и др.] ; под общ. ред. И. В. Клименко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Изд-во ЛГПУ, 2024. – 208 с. – ISBN 978-5-6053270-8-0.
4. **Кетриш, Е. В.** Теория и практика инклюзивного образования (на примере физического воспитания) : учеб. пособие / Е. В. Кетриш, Т. В. Андрюхина, Н. В. Третьякова ; под общ. ред. Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Изд-во РГПУ, 2017. – 127 с. – ISBN 978-5-8050-0622-8.
5. **Панасенко, К. Е.** Проблемы социализации детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в двигательной игровой деятельности / К. Е. Панасенко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 5. – С. 423–425.
6. **Movahedazarhouligh, S.** Teaching play skills to children with disabilities: research-based interventions and practices / S. Movahedazarhouligh // Early Childhood Education Journal. – 2018. – № 46(2). – P. 1–14.
7. **Serykh, L. V.** Algorithm for designing and implementing technology for socialization of preschool children in motor and play activities / L. V. Serykh, V. Kondakov, L. N. Voloshina. – Text : electronic // Modern Problems of Science and Education. – 2020. – № 18. – P. 1–10. – URL: https://science-education.ru/en/article/view?id=30117&ysclid=m9o7b0hblz420394543&utm_source=ya.ru&utm_medium=referral&utm_campaign=ya.

ru&utm_referrer=ya.ru (date of access: 19.04.2025). – DOI: 10.17513/spno.30117.

8. **Sterman, J.** Outdoor play decision-making by families, schools, and local government for children with disabilities / J. Sterman // Scandinavian Journal of Occupational Therapy. – 2019. – № 7(26). – P. 484–495.

Shtolts Yu. M.

**Activation of motor activity of senior preschool children
through inclusive play activities**

The article summarizes theoretical views on the problem of increasing the motor activity of senior preschool children, including those with health problems and / or disabilities in the process of physical education. Promising technologies and points of development of a motor play inclusive environment in a preschool educational institution are identified.

Key words: *physical activity, inclusion, senior preschool children, play activities.*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 331.548

Гнатышина Екатерина Викторовна,

д-р пед. наук,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
gnatyshinaev@cspu.ru

Гумарев Сергей Павлович,

заместитель директора по воспитательной работе
МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска»
gumarev01@mail.ru

Профессиональная социализация обучающихся средствами цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее»

В статье рассматривается роль цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее» в процессе профессиональной социализации обучающихся. Исследование, проведённое на базе МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска», выявляет основные механизмы и факторы, способствующие успешной адаптации учащихся к будущей профессиональной деятельности. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования профориентационной работы в образовательных организациях в рамках единой модели профориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная социализация, образовательная среда, адаптация учащихся, профориентационная работа, образовательные организации.

В условиях динамично развивающегося рынка труда и требований к квалификации специалистов образовательные организации выполняют не только функцию передачи знаний, но и обеспечивают успешную профессиональную социализацию обучающихся.

Профессиональная социализация является социокультурным процессом, включающим не только традиционные инструменты профориентации, но и все возможности среды, в которую погружен современный обучающийся. Природа категории имеет глубокий мировоззренческий контекст, связана ценностными ориентирами формирующейся личности и осмыслением своей роли в социальной системе. Вопросы профессиональной социализации рассмотрены в работах С. Н. Макаровой, С. Г. Разуваева [5; 6; 7] и других исследователей, на основании которых под «профессиональной социализацией обучающегося» мы будем понимать *процесс формирования социально-профессиональных ориентаций обучающегося, влияющий на профессиональный выбор и создающий мотивационную основу готовности*

к освоению комплекса компетенций, необходимых для конкретного направления профессиональной деятельности.

Профессиональная ориентация, направленная на формирование у обучающихся осознанного отношения к выбору профессии, развитие профессионального самосознания и адаптацию к требованиям будущей профессиональной деятельности, является одним из ключевых факторов профессиональной социализации. Так, например, в Челябинской области активно реализуется федеральный проект «Профессионалитет», направленный на модернизацию среднего профессионального образования, интеграцию образовательных программ с потребностями рынка труда и повышение уровня подготовки выпускников. В рамках данного проекта особое внимание уделяется профориентации и профессиональной социализации школьников, их раннему вовлечению в профессиональную деятельность и созданию условий для непрерывного профессионального развития.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности процесса профессиональной социализации обучающихся в образовательных организациях средствами современных цифровых платформ, так как недостаточная информированность учащихся о возможных карьерных траекториях, несформированность профессиональных интересов и отсутствие стратегий профессионального самоопределения могут приводить к несоответствию между личностными склонностями выпускников и выбранной ими профессиональной деятельностью. Это, в свою очередь, влияет на уровень профессиональной мотивации, удовлетворённость трудовой деятельностью и успешность адаптации на рынке труда.

Целью статьи является анализ роли цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее» в процессе профессиональной социализации учащихся и актуализации современных эффективных механизмов профориентационной деятельности в образовательных учреждениях. В рамках исследования рассмотрены современные подходы к профессиональному самоопределению, принципы построения системы профориентационной работы, а также влияние цифровой среды на формирование профессиональной идентичности обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в обосновании значимости комплексного подхода к профориентации, который включает в себя не только информирование учащихся о профессиях, но и формирование у них компетенций, необходимых для осознанного выбора и адаптации в профессиональной среде. Анализ проведён на базе МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» – одной из крупных образовательных организаций Челябинской области, что позволяет учитывать практический аспект реализации профориентационных мероприятий в образовательных учреждениях.

Исследование проводилось на базе МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» и включало теоретический и эмпирический анализ процесса профессиональной социализации учащихся. Теоретический этап был направлен на изучение научной литературы, нормативно-правовых документов и передового педагогического опыта в области профессиональной ориентации (на примере регионального конкурса «Областная профориентационная школа», 2024 г.). Эмпирическая часть исследования основывалась на анкетировании учащихся, интервьюировании педагогов и специалистов по профориентации,

а также педагогическом наблюдении за участием обучающихся в профориентационных мероприятиях. Кроме того, применялся метод кейс-анализа для изучения индивидуальных траекторий профессионального самоопределения школьников. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием количественного и качественного анализа, что позволило выявить основные факторы, влияющие на профессиональную социализацию, и определить направления совершенствования профориентационной работы в образовательной организации средствами цифровой профориентационной платформы.

В ходе исследования были изучены особенности профессиональной ориентации учащихся 9–11-х классов МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» и её влияние на процесс профессиональной социализации. В эксперименте приняли участие 450 учащихся, из которых 228 – обучающиеся 9-х классов, 113 – 10-х классов и 109 – 11-х классов. Основной целью эмпирического исследования стало выявление уровня профессионального самоопределения школьников, степени их вовлечённости в профориентационную деятельность и факторов, влияющих на осознанность выбора будущей профессии.

Анализ анкетирования показал, что среди учащихся 9-х классов лишь 42% определились с направлением будущей профессиональной деятельности, при этом основным источником информации о профессиях для них являются родители (65%) и социальные сети (58%). В 10-х классах осознанность выбора повышается: 67% учащихся имеют представление о желаемой профессии, однако только 32% знакомы с требованиями рынка труда и перспективами трудоустройства в выбранной сфере. Среди учащихся 11-х классов профессиональное самоопределение значительно выше – 81% уже сделали выбор, однако лишь 46% прошли профессиональные пробы или имели опыт взаимодействия с потенциальными работодателями (Табл. 1).

Таблица 1

Уровень профессионального самоопределения и источники профориентационной информации среди учащихся 9–11-х классов МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска»

Показатель	9-е классы (228 чел.)	10-е классы (113 чел.)	11-е классы (109 чел.)
Определились с профессией	42 %	67 %	81 %
Основной источник информации – родители	65 %	58 %	49 %
Основной источник информации – социальные сети	58 %	47 %	39 %
Знакомы с требованиями рынка труда	18 %	32 %	57 %
Участвовали в профессиональных пробах	12 %	24 %	46 %
Уверенность в выборе профессии после профориентационных мероприятий	61 %	68 %	74 %

Полученные результаты свидетельствуют о том, что школьники испытывают затруднения в поиске информации о профессиональных компетенциях и карьерных перспективах. Существенное влияние на выбор профессии оказывает ближайшее социальное окружение, при этом объективные данные о востребованности профессий и требованиях рынка

труда остаются недостаточно изученными [4, с. 28]. Важно отметить, что участие в профориентационных мероприятиях (мастер-классах, встречах с представителями вузов и предприятий) оказывает положительное влияние на профессиональную социализацию: 74% учащихся, принимавших участие в подобных активностях, отмечают повышение уверенности в выборе профессии.

Анализ интервью с педагогами (классными руководителями 9–11-х классов, а также с педагогами-психологами) и специалистами по профориентации выявил необходимость усиления индивидуальной профориентационной работы, особенно на этапе перехода учащихся из основной школы в среднюю. Педагогическое наблюдение показало, что большинство обучающихся проявляет интерес к практико-ориентированным формам профориентации, таким как профессиональные пробы, стажировки и экскурсии на предприятия.

Важно отметить, что с 2023 г. МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» активно использует цифровую платформу «Билет в будущее», которая способствует улучшению процесса профессиональной ориентации школьников [1, с. 686]. Платформа предоставляет доступ к различным профориентационным инструментам, таким как тесты на определение профессиональных склонностей, видеоуроки и онлайн-встречи с экспертами различных профессий. Внедрение этого ресурса оказало значительное влияние на осознанность выбора профессии среди учащихся, что отразилось в данных о количестве авторизованных пользователей на платформе.

В 2023 г. на платформе были зарегистрированы 97 учащихся, что составило примерно 22% от общего числа учеников старших классов. Однако уже в 2024 г. все учащиеся старших классов (9–11-е классы) стали активными пользователями платформы, что позволило значительно повысить вовлечённость школьников в процесс профессионального самоопределения (Табл. 2).

Таблица 2

**Количество авторизованных пользователей платформы
«Билет в будущее» среди учащихся 9–11-х классов**

Класс	2023 год (авторизованные)	2024 год (авторизованные)
9-й класс	55	228
10-й класс	25	113
11-й класс	17	109
Итого	97	450

Анализ данных показывает, что с переходом на более широкое использование платформы количество учащихся, авторизованных на «Билет в будущее», значительно увеличилось, что в свою очередь указывает на высокую вовлечённость школьников в процесс профориентации. В 2023 г., несмотря на ограниченное количество участников, система уже начала оказывать положительное влияние на профессиональное самоопределение, как это видно из данных о повышении осознанности выбора профессии среди учащихся 10–11-х классов. К 2024 г., с полным вовлечением всех старших классов, платформа стала неотъемлемой частью профориентационной работы,

что положительно сказалось на уровне профессиональной социализации учащихся, улучшив их осведомлённость о рынке труда и возможностях карьерного роста.

Таким образом, использование «Билета в будущее» оказалось важным шагом в модернизации профориентационной работы в образовательном учреждении. Платформа не только обеспечивает доступ к актуальной информации, но и предоставляет возможность для школьников взаимодействовать с экспертами и активно участвовать в профориентационных мероприятиях [3, с. 27].

Результаты проведённого исследования показывают, что вовлечение школьников в работу на цифровой профориентационной платформе играет ключевую роль в процессе профессиональной социализации школьников, особенно в условиях современных вызовов на рынке труда. Анализ вовлечённости учащихся МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» в профориентационные мероприятия, такие как использование платформы «Билет в будущее», а также анкетирование и интервью с педагогами показали значительное улучшение осведомлённости о профессиях и повышении уровня уверенности в выборе будущей профессии. Особо важно отметить, что переход к более активному использованию платформы с 2023 г. обеспечил высокую степень вовлечённости старших школьников в процесс профориентации, что положительно сказалось на их профессиональной социализации.

Дополнительно стоит отметить, что в 2024 г. трое учащихся 10-х классов МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска» стали победителями регионального конкурса «Областная профориентационная школа». Этот успех свидетельствует о высоком уровне подготовки школьников в рамках профориентационной работы, проводимой в образовательной организации, и подтверждает эффективность внедрения современных методов и цифровых платформ, таких как «Билет в будущее». Участие и победы в таких конкурсах не только подтверждают высокий интерес учащихся к профессиональной ориентации, но и служат примером успешной интеграции профориентационных мероприятий в образовательный процесс. Это достижение подтверждает, что правильно организованная работа по профессиональной социализации способствует развитию у школьников уверенности в выборе профессии и способности к осознанному карьерному самоопределению.

Кроме того, исследование выявило ряд проблем, с которыми сталкиваются учащиеся при выборе профессии. Среди них – недостаток объективной информации о требованиях рынка труда, ограниченный опыт взаимодействия с реальной профессиональной средой и сильное влияние социального окружения на выбор профессии. Эти факторы требуют особого внимания со стороны образовательных учреждений и профориентационных специалистов. В частности, необходимо усиливать индивидуальную работу с учащимися, создавать условия для реального погружения в профессиональную деятельность через стажировки, практики и профессиональные пробы.

В связи с этим, одним из главных направлений для улучшения профессиональной ориентации является дальнейшее расширение использования цифровых платформ, таких как «Билет в будущее», для более широкого охвата учащихся и повышения их активности в выборе профессии [2, с. 34]. Рекомендуется интегрировать в профильное обучение

школы дополнительные практико-ориентированные модули, включающие виртуальные экскурсии по предприятиям, взаимодействие с работодателями и наставниками, а также развитие у школьников навыков профессионального общения и планирования карьерной траектории.

Перспективы развития данной проблемы заключаются в продолжении модернизации профориентационной работы с учётом требований современного рынка труда и социальных изменений. Важно усилить взаимодействие образовательных организаций с работодателями, вузами и центрами профориентации, а также развивать сотрудничество с государственными и частными инициативами, направленными на поддержку карьерных решений школьников. Внедрение комплексного подхода, включающего как цифровые инструменты, так и практические формы взаимодействия с профессиональной средой, обеспечит не только более высокую степень профориентационной осведомлённости среди учащихся, но и их готовность к успешной адаптации на рынке труда.

Таким образом, систематическая и многогранная работа по профессиональной ориентации с применением цифровых платформ, основанная на принципах индивидуализации и интеграции с реальной профессиональной практикой, будет способствовать формированию профессионально ориентированных личностей, готовых к успешной профессиональной социализации и адаптации в изменяющемся мире.

Список литературы

1. **Блинов, А. Ю.** Управление реализацией проекта ранней профориентации школьников «Билет в будущее» в общеобразовательной организации / А. Ю. Блинов, М. С. Алехина // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф., 25 янв. 2020 г : в 2 ч. / [редкол.: С. Г. Воровщиков (отв. ред.) и др.]. – Москва, 2020. – Ч. 2. – ISBN 978-5-98923-898-9. – С. 685–688.
2. **Гнатышина, Е. В.** Организационно-методическое обеспечение повышения квалификации педагога-навигатора в рамках реализации Всероссийского профориентационного проекта «Билет в будущее» / Е. В. Гнатышина, С. П. Гумарев // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2024. – Т. 7, № 3(27). – С. 55–65.
3. **Гумарев, С. П.** Организация профориентационной работы в образовательной организации (в условиях реализации федерального проекта «Профминимум») / С. П. Гумарев // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по материалам LXXXIV междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 15 июля 2024 г. / Н. П. Ходакова (пред. редкол.). – Новосибирск, 2024. – № 7(81). – С. 30–36.
4. **Кахи, И. В.** Реализация федерального проекта «Билет в будущее» в образовательном учреждении / И. В. Кахи, В. В. Скурихина // Экстернат РФ. – 2024. – № 2(20). – С. 25–27.
5. **Макарова, С. Н.** Основные подходы к исследованию взаимосвязи понятий «профессиональная социализация» и «профессионализация» / С. Н. Макарова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки

- и образования. – 2018. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28018> (дата обращения: 20.03.2025).
6. **Мардахаев, Л. В.** Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л. В. Мардахаев // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. – 2017. – № 3(12). – С. 28–35.
7. **Разуваев, С. Г.** О соподчиненности понятий «профессиональная социализация» и «профессионализация» / С. Г. Разуваев // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2013. – № 7. – С. 145–150.

**Gnatyshina E. V.,
Gumarev S. P.**

**The role of vocational guidance in the process
of professional socialization in the educational environment**

The article is devoted to the role of the digital career guidance platform «Ticket to the Future» in the process of professional socialization of students. The study, conducted at the Chelyabinsk Education Centre №2, identifies the main mechanisms and factors that contribute to the successful adaptation of students to future professional activities. The results obtained can be used to improve career guidance work in educational organizations within the framework of a unified career guidance model.

Key words: career guidance, career socialization, educational environment, student adaptation, career guidance work, educational organizations.

Пшечук-Воронина Яна Юрьевна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
русской филологии и
социально-гуманитарных дисциплин
ФГБОУ ВО «ЛГАКИ
им. Михаила Матусовского»
lgaki_pvoronina@mail.ru

Исторические аспекты становления велосипедного спорта на Луганщине

В статье рассматриваются исторические аспекты становления велоспорта в Луганском крае, затронуты истоки возникновения первых самодвижущихся приспособлений в Российской империи. Представлен анализ первых официальных соревнований по велоспорту в России и за её пределами, первых велосипедных обществ на территории Донбасса и, в частности, в Луганске. В ходе исследования автор отмечает активную работу по созданию спортивных клубов, детально раскрывает развитие велосипедного спорта в послевоенные годы, акцентирует внимание на пути спортивного становления наших соотечественников – олимпийских чемпионов. Отмечено полезное влияние велосипедных прогулок для здоровья и физической подготовки студентов в творческих учебных заведениях.

Ключевые слова: велосипедный спорт, олимпийские чемпионы Луганщины, первые соревнования, спортивный клуб.

Расширение культурного потенциала творческих студентов является одним из приоритетных направлений кафедры русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганская академия культуры и искусства имени Михаила Матусовского». Знание истории своей малой родины и жизненного пути знаменитых людей, творивших историю Луганского края, пробуждает истинные патриотические чувства и чувство гордости за родную землю, воспитывает патриотические и духовные качества. Среди знаменитых имён, прославивших наш край, есть и спортсмены-олимпийцы, в частности, олимпийские чемпионы велосипедного спорта, что воодушевляет студенческую молодёжь использовать велопогулки как дополнительный фактор физической подготовки в творческих вузах в целях повышения двигательной активности.

Целью данной статьи является теоретическое исследование исторических фактов развития физической культуры Луганского края, в частности велосипедного спорта, и спортивного становления наших прославленных спортсменов-олимпийцев.

Методы исследования включают научное обобщение и системный анализ литературных источников, а также результатов собственных теоретических психолого-педагогических исследований.

В контексте данной проблемы были изучены истоки зарождения общества велосипедистов и спортивных соревнований в дореволюционной

России и Луганском крае, уточнены успехи велосипедистов Луганщины в послевоенный период, определены олимпийские пути знаменитых олимпийцев Луганского края, отмечено влияние велосипедных прогулок на физическую подготовку студентов в творческих вузах.

Исследования по данным вопросам вели Д. А. Белюков, В. В. Орлов, А. П. Лопырев, В. Н. Канунников, Ю. О. Тимошенко, Р. С. Шамиголов, И. В. Станков, В. В. Сидорова и другие. Так, А. П. Лопырев акцентировал внимание на развитии физкультурно-спортивного движения в Великих Луках, В. Н. Канунников и В. В. Сидорова изучали историю спорта Донбасса, С. В. Попелухина затрагивала проблему развития системы образования в области физической культуры и спорта на Луганщине в период XX – начала XXI вв. При этом становление и развитие велоспорта на Луганщине были затронуты недостаточно глубоко, что определило актуальность данного исследования.

Физическая культура и спорт в начале XX века получили вектор развития в традициях народной культуры, преподавания различных видов гимнастики в учебных заведениях, проявления интереса к отдельным видам спорта среди взрослого населения. В данном исследовании речь пойдет о велоспорте, который представляет собой передвижение по земле с использованием транспортных средств (велосипедов), приводимых в движение физической силой человека.

По данным литературных источников, впервые самодвижущееся приспособление возникло в деревне Большепольская Казанской губернии, где крепостной крестьянин Леонтий Шамшуренков в 1751 г. направил прошение в сенат с описанием своего изобретения, которое двигалось с помощью физической силы двух людей со скоростью примерно 15 км/час. Немного позднее, в 1791 г., знаменитый изобретатель И. П. Кулибин дополнил и превратил это изобретение в трехколесную карету для двух пассажиров, за сидением которых располагался человек, который приводил ее в движение с помощью педалей [5].

Первые официальные сведения о состязаниях на велосипедах, отмеченные в специальной литературе, свидетельствуют о велосипедной гонке, которая была проведена в 1816 году в г. Мангейме в Германии. Однако точкой отсчета постоянных соревнований, по мнению Е. М. Архипова, следует считать розыгрыш Большого Амьенского приза в 1869 году во Франции, победителем которого стал француз Л. Савиньо. Впервые в России общество велосипедистов, которое начало проводить спортивные соревнования, было создано в конце 1882 года, а летом 1883 года произошли первые велосипедные состязания на Московском ипподроме, через год соревнования среди любителей велосипедов организовал Санкт-Петербург [1].

В то же время в конце XIX – начале XX вв. велосипедный спорт активно развивался в различных регионах Российской империи. В частности, возник он и на территории Донбасса. Анализ литературных источников позволил выявить, что на Донбассе велоспорт начал развиваться с 16 июля 1896 года в г. Славянске, когда 15 учредителей «Кружка славянских самокатчиков» под руководством В. Ф. Беспальчева подписали первый устав данной организации. В состав кружка входили представители дворян, купцов и богатых служащих, которые ездили в Святогорский монастырь за 18 вёрст и на близлежащие

металлургические заводы, находившиеся за 12 и 30 вёрст от города. Однако передвижение на велосипедах по грунтовым улицам Славянска было довольно тяжёлым делом, в это же время в городе открылось отделение Санкт-Петербургского велосипедного общества, и в 1898 году «Кружок славянских самокатчиков» был закрыт.

Циклодром в Юзовке, соответствовавший на тот момент европейскому уровню, был построен в 1900 г. и имел бетонное покрытие, поэтому до 1905 г. на циклодроме проводились крупные всероссийские и международные соревнования. Осенью 1901 г. на новом циклодроме проходят первые тренировки и создаётся Юзовское велосипедно-атлетическое общество (ЮВАО), о котором было написано в сентябре 1902 г. в журнале «Спорт». Одними из самых успешных велосипедистов Юзовки на тот момент были А. А. Подгайский, чемпион Донецкого бассейна 1902 г. Головков, а также Демченко и Шпатюков [7, с. 96].

В результате анализа литературы было отмечено, что в 1901 г. Луганское общество велосипедистов вело переговоры с городской управой о строительстве трека в городском саду, для чего ходатайствовало об «...отдаче в аренду части городского сада». Немногим позже в Луганске состоялось открытие циклодрома Луганского общества велосипедистов-любителей. Данное событие состоялось 12 мая 1902 года, поэтому условно самым ранним видом спорта, который появился на Луганщине, можно считать велосипедный спорт. Первые гонки были проведены 23 мая 1902 года, а 29–30 июня на луганском циклодроме был разыгран чемпионат Донецкого бассейна с участием велосипедистов из Юзовки, Москвы, Одессы.

К езде на велосипеде жители Луганска относились не только как к спорту, но и как к средству передвижения, за пользование которым взимался городской сбор. Об этом свидетельствует постановление городской думы от 27 октября 1904 г. К 1914 г. интенсивность движения на велосипедах и мотоциклах на луганских улицах настолько возросла, что городская дума издала «Обязательное постановление о порядке езды по городу Луганску на велосипедах и мотоциклах...» [6].

Однако, из-за дорогого инвентаря, недоступности этого вида спорта для простых людей, уменьшения количества соревнований и ухудшения состояния треков, велосипедные гонки теряют спортивное значение, что стало серьёзной преградой на пути развития велоспорта Луганского края, который приходит в значительный упадок.

В то же время в рамках стратегии подготовки сильнейших спортсменов к предстоящим Играм VI Олимпиады (1916 г., Берлин) была проведена I Всероссийская Олимпиада. Мероприятие проводилось в Киеве с 20 по 24 августа 1913 г. и включало соревнования по лёгкой атлетике, борьбе, гиревому спорту, гимнастике, велосипедному спорту, плаванию, стрельбе, мотоциклетному спорту, фехтованию. Значимое место в программе Олимпиады отводилось велопробегу. Шоссейная велогонка проходила 23 августа по маршруту Киев – Чернигов – Киев, дистанция которого составляла 260 вёрст (277 км 368 м). Победителем гонки стал москвич Н. Волочугин, преодолевший дистанцию за 10 ч 6 мин, второе место занял спортсмен из Риги А. Аунч (10 ч 14 мин), на третьем месте – велосипедист из Варшавы Ф. Равский (10 ч 31,5 мин) [2, с. 97].

Следующий этап развития физкультурно-спортивного движения Луганщины начинается в послереволюционный период, когда революция, гражданская война и разрушение уклада прежней жизни нарушили сложившиеся отношения, и в поле физкультурно-спортивной деятельности в том числе. Послереволюционный период становления физкультурно-спортивного движения характеризуется отсутствием государственных органов управления в сфере физической культуры, программ по физической культуре и спорту среди населения страны, физическому воспитанию в образовательных учреждениях, недостатком спортивных сооружений и квалифицированных специалистов по физической культуре.

В дореволюционном периоде спорт характеризуется как зрелищное занятие для развлечения. В 1920–30-е послереволюционные годы спортивная деятельность направлена на формирование и воспитание человека, способного к построению нового социалистического государства и его защите, физически развитого для производительного труда, при этом особенно значим идеологический фактор.

Для осуществления данной концепции был выпущен ряд правительственных документов, а именно: Декрет Совета Народных комиссаров и ВЦИКа «О введении всеобщего военного обучения (Всеобщуча) трудового населения с целью подготовки его к защите завоеваний Октября» (апрель 1918 г.); постановление ВУЦИКа о создании Высшего совета физической культуры Украины (октябрь 1923 г.); постановление ЦК РКП «О задачах партии в области физической культуры» (июль 1925 г.).

В то же время идёт активная работа по созданию спортивных клубов. Например, 18 апреля 1922 года был основан Московский кружок спорта Краснопресненского района (МКС), который впоследствии станет знаменитым спортивным клубом «Спартак». Уже в 1923 году он переименовывается в клуб «Красная Пресня», затем был ряд других названий в связи с переходом клуба под управление спортивных организаций, которые создавались по производственному принципу. Спортивный клуб «Спартак» объединил любителей спорта, работающих на предприятиях промысловой кооперации. Для просмотра спортивных кружков, объединяемых обществом «Спартак», с 8 по 19 сентября 1923 года в Харькове была проведена I Всеукраинская Спартакиада, что подтверждает А. Б. Суник в своем исследовании [10, с. 10].

В этот исторический период на территории Луганщины с августа 1924 года любая физкультурно-спортивная деятельность в соответствии с приказом Луганского окружного исполкома № 13 от 29.07.1924. стала полностью контролироваться Луганским окружным советом физкультуры. В это же время начал работать физкультурный кружок на Луганском паровозостроительном заводе, где в середине августа 1925 года была открыта секция велосипедного спорта. Для подготовки населения к высокопроизводительному труду на благо Родины в 1930 г. Всесоюзный совет физической культуры утвердил программы «Будь готов к труду и обороне» и «Готов к труду и обороне». При этом, по данным прессы того времени, 1 мая 1930 г. в г. Луганске вышел номер газеты «Соцзмагання – в колгоспи», на титульном листе которого была запись о доставке её в деревни участниками Краснозвёздного похода велосипедистов, что подтверждает существование общества велосипедистов в данное время [9, с. 125].

Опираясь на исследование С. В. Попелухиной, развитие велосипедного спорта в послевоенные годы на Луганщине возобновляется на заводе имени Октябрьской Революции, где в те годы тренером по велоспорту был П. Н. Курдюков. Он сам ездил на велосипеде, был хорошим организатором и воспитал многих спортсменов. Павел Николаевич из любителей велосипедного спорта собрал команду, которая занимала призовые места на первенстве Украины. В составе команды большую роль сыграли рабочие прокатного цеха завода имени Октябрьской Революции. Одним из них был рабочий Николай Удодов, который впоследствии стал мастером спорта, с 1952 по 1956 годы выигрывал звания чемпиона Всесоюзного первенства ЦС КСО «Авангард», был призёром первенств Украины, чемпионом ВЦСПС. При этом в 1954 году на соревнованиях в г. Сочи Николай Удодов установил высшее Всесоюзное достижение в гонке на 50 км [8, с. 39].

Примерно в этот же исторический период существовала секция велоспорта и на заводе имени В. И. Ленина, где под руководством Р. Архангельского занимался Г. Е. Кулиш, который в 1954 г. был участником велогонки Мира между Ростовской и Луганской областями в честь 300-летия воссоединения Украины и России. Впоследствии Г. Е. Кулиш стал международным арбитром по велоспорту [3, с. 104].

Однако, самым выдающимся «гением» велосипедного спорта Луганского края принято считать олимпийского чемпиона XXI летних Олимпийских игр 1976 года А. А. Чуканова. Несмотря на то, что Анатолий Алексеевич родом из Ростовской области, его спортивная карьера началась именно в Луганске (на тот момент г. Ворошиловград). Первые успехи пришли к нему, когда юноша выступал за местный велосипедный клуб «Спартак». Прилагая невероятные усилия, уже в 19 лет А. А. Чуканову удалось попасть в сборную команду СССР по велоспорту. Тренировали знаменитого спортсмена В. Дзюба и О. Карелин.

В 1976 году Анатолий Чуканов стал чемпионом СССР в индивидуальной гонке (40 км) в Симферополе и командной гонке (100 км) в Каунасе. Однако самым значимым событием в жизни спортсмена стала его поездка в Монреаль на XXI летние Олимпийские игры (1976 г.). Именно эта поездка принесла ему титул олимпийского чемпиона в командной гонке на 100 километров. И уже спустя год, в 1977 г., в составе сборной команды СССР А. А. Чуканов занял почетное первое место на Чемпионате мира, который проходил в Венесуэле (г. Сан-Кристополь). Несмотря на то, что данные достижения уже можно считать весомым вкладом в личностные достижения, А. А. Чуканов не остановился на достигнутом: стал чемпионом турнира «Джиро ди Италия» (1977 г.) и победителем турнира ЮМАНТЕ (1978 г.).

В 1983 году Анатолий Алексеевич окончил Луганский государственный педагогический институт им. Т. Г. Шевченко и стал преподавателем кафедры физического воспитания и спорта. Для подготовки национальной сборной команды по велоспорту в 1992 году А. А. Чуканова пригласили в Мексику, где под его руководством команда становится чемпионом Панамериканских игр. Переквалифицировавшись в тренера, на этом посту он пробыл 5 лет. Но, несмотря на блестящую карьеру за океаном, Анатолий Алексеевич вернулся на Родину, продолжил преподавательскую работу в Восточнотурецком национальном университете имени Владимира Даля.

12 июня 2021 года на 71-м году жизни сердце почетного гражданина г. Луганска и знаменитого спортсмена остановилось [3, с. 9].

И только спустя 24 года (2000 г.) воспитаннице тренера Сергея Николаевича Базина Ирине Янович удалось приблизиться к достижению А. А. Чуканова, завоевав на Олимпиаде в Сиднее олимпийскую «бронзу» на треке в спринте. В детстве Ирине нравился баскетбол, который не культивировался в небольшом посёлке Луганской области. В велосипедный спорт Ирина Янович пришла довольно поздно, в 15 лет в п. Кременная Луганской области начала тренировки под руководством Н. И. Кошелева, затем перешла тренироваться к С. Н. Базину в г. Луганск. В 1996 г. И. В. Янович становится серебряным призёром чемпионата Европы в составе сборной Украины, в 1997 г. – чемпионом Европы, а в 1998 г. спортсменка становится бронзовым призёром чемпионата мира. На Олимпиаде в Сиднее (2000 г.) И. В. Янович во втором полуфинальном заезде в индивидуальной спринтерской гонке в упорной борьбе уступила россиянке Оксане Гришиной со счётом 2:0 и получила бронзовую медаль, при этом за несколько дней до соревнований спортсменка попала в автомобильную аварию и повредила плечо [3, с. 18].

А еще через восемь лет ее успех повторила Леся Калитовская на XXIX Олимпийских Играх в Пекине (2008 г.) в гонке преследования на три километра. Леся Михайловна Калитовская родилась в с. Погарыско Львовской области, однако своих высоких достижений достигла под руководством луганского тренера С. Н. Базина, когда была студенткой Луганского педагогического университета имени Т. Г. Шевченко и выступала за луганский спортивный клуб «Спартак». При этом среди юниорских достижений Л. М. Калитовской можно отметить победы в чемпионате Европы 2005 г. (г. Фьоренцуола) и чемпионате мира 2005 г. (г. Вена), чемпионате Европы 2006 г. в Афинах и чемпионате мира 2006 г. в Генте (трек, преследование). На шоссе в индивидуальной гонке Л. М. Калитовская завоевала серебряную медаль чемпионата мира 2006 г. и стала серебряным призёром Кубка мира в скретче. Старт взрослой карьеры Леси Калитовской начался в 2007 г. в Котбусе, где спортсменка стала чемпионкой Европы на треке. Затем было третье место Кубка мира в Сиднее (Австралия) в 2007 г., золотая медаль Кубка мира в Пекине (2007 г.). После Олимпийских Игр в Пекине (2008 г.) Л. М. Калитовская стала серебряным призёром чемпионата мира и обладателем Кубка мира в командной гонке [3, с. 19].

В настоящий момент велоспорт является одной из разновидностей полезной физической активности, которая обуславливает общее укрепление здоровья и организма человека на основании кардионагрузки, положительно влияющей на работу сердечно-сосудистой системы, и гипервентиляции лёгких. Например, по данным ученых Университета Пурдью (США), регулярная езда на велосипеде снижает риск сердечных заболеваний на 50%, а поездки на велосипеде 35 км в неделю – более чем в два раза.

В то же время ученые Стэнфордского университета выявили, что регулярные велопогулки, при использовании солнцезащитного крема, оптимизируют выработку собственных коллагенов кожи и уменьшают признаки старения, что обуславливается активной циркуляцией крови и кислорода, вымыванию вредных токсинов из кожи. По мнению

исследователей Университета Суррея, езда на велосипеде может помочь в управлении аппетитом. Данное положение было доказано экспериментом, в котором лица, участвующие в исследовании, одинаково завтракали, а затем разделялись на две группы: одна группа отдыхала, другая – ездил на велопробулку. В результате эксперимента было установлено, что достаточно всего 60 минут езды, чтобы активировать гормоны, которые снижают чувство голода и обеспечивают последующее меньшее потребление пищи [4].

Данные факты подтверждают актуальность езды на велосипедах в связи с необходимостью хорошей физической формы и культуры тела для студенческой молодёжи, выражающей свои таланты и способности в сценическом пространстве творческого вуза. В то же время велосипедный спорт является экологически чистым и довольно мобильным видом передвижения в городских условиях, что способствует росту количества желающих использовать этот вид транспорта, поэтому с этой целью в рамках реорганизации городской инфраструктуры в Луганске введены в эксплуатацию велодорожки и пункты проката велосипедов.

Таким образом, анализ литературных источников позволил выявить, что среди различных видов спорта велосипедный спорт в архивных документах Луганщины упоминается одним из первых в дореволюционном периоде истории. Послереволюционный период развития велосипедного движения меняет вектор зрелищного и развлекательного характера на идеологическое направление. В это время физкультура и спорт представлены как один из факторов воспитания нового человека и строительства социалистического государства, который проявляется в открытии велосипедного кружка на Луганском паровозостроительном заводе. В послевоенные годы на заводе имени Октябрьской Революции велоспорт стремится к возрождению, возникают новые имена (П. Н. Курдюков, Н. Удодов, Г. Е. Кулиш). Однако одними из самых значимых имен велоспорта Луганского края считаются олимпийские чемпионы, которые оставили свой след в истории олимпийского движения, в истории Луганщины (А. А. Чуканов, И. В. Янович, Л. М. Калитовская). В то же время анализ исторических фактов и современных литературных источников обуславливает необходимость регулярных велопробулок как фактора, способствующего общему укреплению организма человека на основании кардионагрузки, положительно влияющей на работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, управлению аппетитом, увеличению двигательной активности и повышению физической подготовки студентов творческих вузов.

Перспективы дальнейших научных разработок вышеуказанного вопроса видим в исследовании и анализе исторических аспектов развития других видов спорта в Луганском крае, в частности, лёгкой атлетики.

Список литературы

1. **Архипов, Е. М.** Велосипедный спорт / Е. М. Архипов, А. В. Седов. – Москва : Физкультура и спорт, 1990. – 143 с. : ил. – (Спорт для всех). – ISBN 5-278-00215-8.
2. **Бубка, С. Н.** Первая Российская Олимпиада / С. Н. Бубка, М. М. Булатова. – Текст : электронный // Наука и спорт: современные

- тенденции. – 2014. – № 2(3). – С. 94–107. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pervaya-rossiyskaya-olimpiada-1> (дата обращения: 10.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
3. **Ветераны спорта – гордость Луганщины!** : справочник / авт.-сост. Тамара Костина. – Луганск : ЧП Ильков В.Г., 2012. – 258 с.
 4. **Запевалов, О. Ю.** Влияние велоспорта на физическое развитие молодежи / О. Ю. Запевалов. – Текст : электронный // Проблемы Науки. – 2023. – № 2(180). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-velosporta-na-fizicheskoe-razvitiemolodezhi> (дата обращения: 10.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 5. **История велосипедного спорта и его дисциплины.** – Текст : электронный // VeloFans.ru : [сайт]. – URL: <http://velofans.ru/raznoe/istoriya-velosipednogo-sporta-discipliny> (дата обращения: 10.03.2025).
 6. **Локотош, Б. Н.** Очерки истории Луганска / Б. Н. Локотош. – Луганск : РИО обл. упр. по печати, 1993. – 111 с., [1] с., [11] л. ил. – ISBN 5-7707-1252-X.
 7. **Окатая, И. А.** Первые велотреки времен Российской империи на территории современной Украины, России, Латвии и Грузии / И. А. Окатая. – Текст : электронный // Актуальные вопросы технических наук : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, февраль 2013 г.) / [отв. ред. Г. А. Кайнова]. – Пермь, 2013. – С. 94–98. – URL: <https://moluch.ru/conf/tech/archive/73/3487/?ysclid=m9o8d2xtah142949522> (дата обращения: 10.03.2025).
 8. **Попелухина, С. В.** Становление и развитие спорта в городе Луганске в послевоенные годы (1945–1955 гг.) / С. В. Попелухина // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия 2, Физическое воспитание и спорт. – 2020. – № 1(42). – С. 37–42.
 9. **Сазонова, Ю. А.** Спортивная пресса УССР 1920–1930-х годов: типология, периодизация, особенности развития, историко-функциональный аспект / Ю. А. Сазонова. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. – 2014. – № 3. – С. 119–134. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sportivnaya-pressa-ussr-1920-1930-h-godov-tipologiya-periodizatsiya-osobennosti-razvitiya-istoriko-funktsionalnyy-aspekt> (дата обращения: 10.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 10. **Суник, А. Б.** Размышления о физкультурно-спортивном движении в постреволюционную эпоху (20-е годы) / А. Б. Суник // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 5. – С. 2–13.

Pshechuk-Voronina Y. Yu.

Historical aspects of the formation of cycling in Luhansk region

The article examines the historical aspects of the formation of cycling in the Luhansk region, touches upon the origins of the first self-propelled devices in the Russian Empire. The analysis of the first official cycling competitions in Russia and abroad, the first cycling societies in the territory of Donbass and, in particular, in Lugansk is presented. In the course of the research, the author notes the active work on the creation of sports clubs, reveals in detail the development of cycling in the post-war years, and focuses on the path of athletic development of our compatriots, Olympic champions. The beneficial effect of cycling on the health and physical fitness of students in creative educational institutions is noted.

Key words: cycling, Olympic champions of Luhansk region, first competitions, sports club.

УДК 37.013+378.147+159.9+327.5

Санников Максим Алексеевич,
иерей, ректор
Института развития образования
им. К. Д. Ушинского,
преподаватель ФГБОУ ВО «Ижевский
государственный технический
университет имени М. Т. Калашникова»
rector@ushinsky-iro.ru

Роль воскресной школы в работе с семьями участников специальной военной операции: психологическая и духовная поддержка

Статья посвящена исследованию роли воскресных школ в поддержке детей участников специальной военной операции и их семей. Фокусируясь на сочетании психологической и духовной помощи, автор подчёркивает важность использования комплексного педагогического сопровождения на приходе, включающего психологическую и духовную поддержку, основанную на традиционных российских духовно-нравственных ценностях и традиционном богослужбном укладе Русской Православной Церкви. Приводятся результаты исследования, проведённого в 12 воскресных школах, расположенных на территории Удмуртской Республики. В статье анализируется роль индивидуальных и коллективных программ педагогического сопровождения, а также прослеживается интеграция различных методов, таких как арт-терапия, музыкальные упражнения, беседа со священнослужителями. На основе проведённого исследования автор предлагает различные подходы, включающие в себя социальные, биологические и духовные аспекты в учебно-воспитательной деятельности воскресных школ, что способствует гармоничному развитию личности воспитанников, особенно в условиях посттравматического стресса.

Ключевые слова: воскресная школа, дети, семьи участников специальной военной операции, психологическая поддержка, духовное воспитание, посттравматический стресс, социальная адаптация, религиозное разнообразие, христианское воспитание, мультидисциплинарные команды, инклюзивность, духовная поддержка, Русская православная церковь, Удмуртия.

Современные военные конфликты оказывают значительное влияние на детей и семьи участников боевых действий. Дети сталкиваются с эмоциональными и социальными трудностями, включая переживание утраты, изменение семейной структуры, тревожность и нарушение социальной адаптации. Эти факторы затрагивают не только психологическую, но и духовную сферу ребёнка, что усложняет его дальнейшее развитие и интеграцию в обществе.

В последние годы методы управления проектами, такие как стратегическое управление, проектное финансирование, бережливое

управление, водопадная модель, претерпевают стремительные изменения благодаря появлению новых подходов и структурному изменению российского общества, связанному с реализацией национальных проектов, цифровизацией экономики и т. д. Современные условия профессиональной и волонтерской деятельности требуют от руководителей воскресных школ и настоятелей приходов способности быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, что в свою очередь делает актуальным мониторинг качества реализуемых программ педагогического сопровождения детей и их семей на приходах Русской Православной Церкви.

Как отмечал Л. С. Выготский, развитие личности невозможно без взаимодействия с культурно-исторической средой [6]. В этих условиях воскресная школа, как традиционный институт духовного и нравственного воспитания действующая на приходах Русской Православной Церкви, играет важную роль, предоставляя уникальную возможность для оказания комплексной духовной и социальной помощи своим воспитанникам и их семьям. В складывающейся социально-политической ситуации главной задачей воскресной школы становится создание пространства, где воспитанники могут найти поддержку, восстановить чувство безопасности, обрести духовные ориентиры и укрепить связь со своей семьей в контексте культурно-исторического развития России, основанного на традиционных духовно-нравственных ценностях.

Для достижения качественных и количественных результатов обсуждаемой нами темы было проведено педагогическое исследование. Оно проводилось в 12 воскресных школах Удмуртии, среди которых 5 городских, 7 сельских с численностью населения менее 12 тыс. человек. Всего в опросе приняло участие 350 воспитанников в возрасте от 9 до 14 лет, из которых 210 составляли мальчики, 140 – девочки. Анкетирование воспитанников проводилось очно и при использовании онлайн-опросника, размещенного в информационно-образовательной среде Института развития образования им. К. Д. Ушинского, что позволило достичь высокого уровня вовлеченности участников педагогического исследования. Для анализа психоэмоционального состояния нами были использованы следующие методики:

1. Цветовой тест Люшера. Данная методика позволила в полной мере оценить эмоциональное состояние воспитанников, а также выявить возможные уровни тревожности [8].

2. Диагностика мотивации учебной деятельности (в обработке Н. Г. Лускановой). Данная методика позволила изучить внутреннюю и внешнюю мотивацию воспитанников, влияющую на образовательную деятельность [10].

3. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (В. В. Синявский, В. А. Федорошин) [10]. Данная методика была использована нами с целью определения лидерских качеств воспитанников, а также умения работать в коллективе при разработке индивидуального педагогического сопровождения воспитанника в воскресной школе.

4. Оценка уровня воспитанности детей (методика Н. П. Капустиной) [10]. С помощью данной методики были выявлены ценностные ориентиры.

Рассмотрим некоторые результаты проведенного исследования, которые позволили определить направления организации психологической

и духовной поддержки детей, посещающих воскресные школы из числа семей участников СВО.

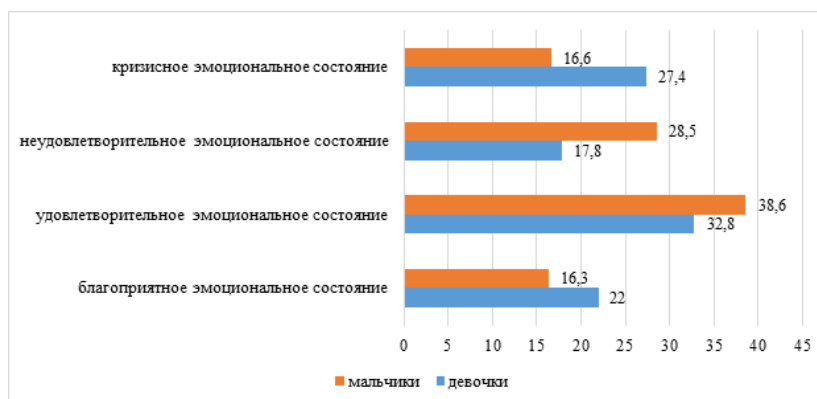


Рис. 1. Результаты изучения эмоционального состояния воспитанников воскресных школ из семей участников СВО Удмуртии (методика Люшера, в %)

Изучение эмоционального состояния детей показало, что 45,1% мальчиков и 45,2% девочек находятся в неудовлетворительном и кризисном эмоциональном состоянии, а это 90,3% от всех тестируемых. Данный результат подтверждается и другими показателями исследования, такими как мотивация учебной деятельности (Рис. 2), уровень коммуникаций (Рис. 3) и уровень воспитанности (Рис. 4).

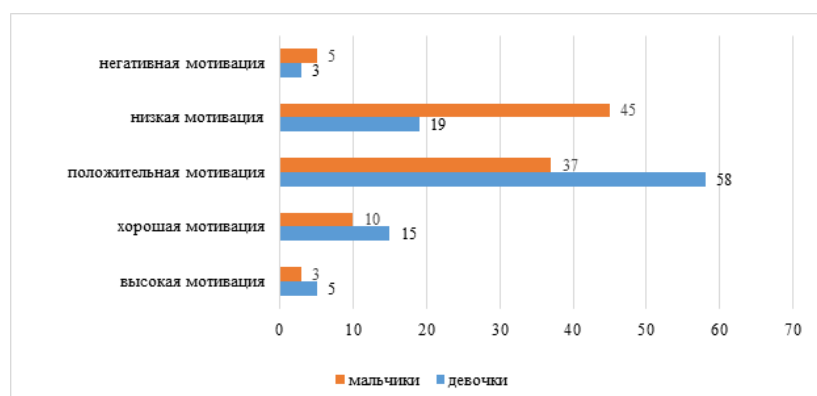


Рис. 2. Результаты изучения мотивации учебной деятельности у воспитанников воскресных школ из семей участников СВО Удмуртии (методика Н. Г. Лускановой, в %)

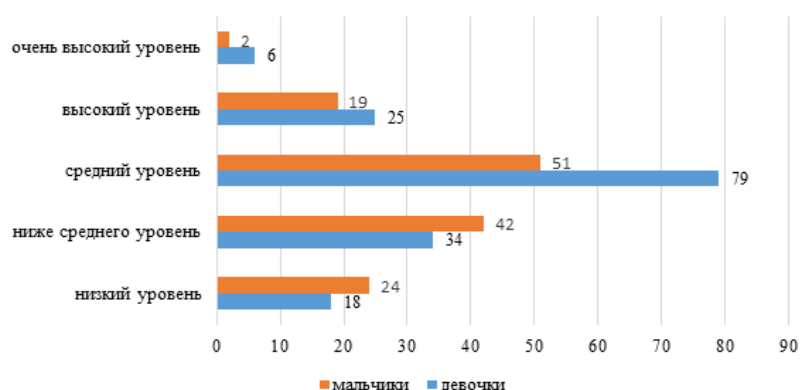


Рис. 3. Результаты изучения уровня сформированности коммуникативных способностей у воспитанников воскресных школ из семей участников СВО Удмуртии (методика В. В. Синявского, В. А. Федорошина, в %)

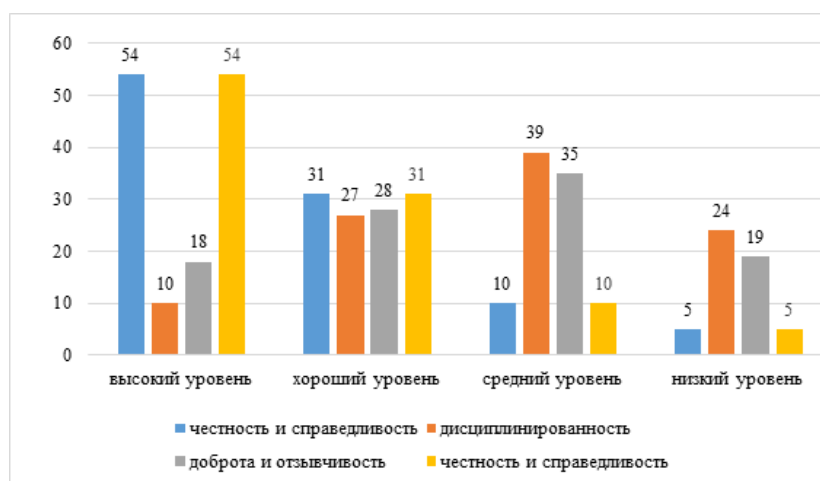


Рис. 4. Результаты изучения уровня воспитанности учащихся воскресных школ из семей участников СВО Удмуртии (методика Н. П. Капустиной, в %)

Обобщая выборочные результаты тестирования, можно сделать такие выводы: только 13% мальчиков и 20% девочек показали хороший и высокий уровень мотивации к учебной деятельности; уровень сформированности способности к коммуникации также находится в низких пределах – от 52% у девочек до 66% у мальчиков; по уровню воспитанности показатели не отражают негативной тенденции, но можно определить, по каким направлениям усилить работу с детьми (низкие и средние показатели по дисциплинированности, средние по показателю «доброта и отзывчивость»).

Результаты проведенного педагогического исследования подверглись обработке методами описательной статистики, включающей в себя расчёт средних значений и корреляционный анализ. Такой подход в оценке

качественных и количественных результатов исследования позволил установить взаимосвязь между мотивацией воспитанников, их эмоциональным состоянием и уровнем социальной интеграции в воскресной школе.

Согласно П. П. Блонскому, детская психика особенно чувствительна к изменениям в семье и окружении, что требует создания поддерживающей среды [4]. Дети из семей участников СВО часто переживают высокую эмоциональную нагрузку, связанную с потерей близких, неопределённостью будущего и страхом настоящего. Это выражено, в первую очередь, с проблемой ожидания и эмоционального истощения. Как следствие, происходит нарушение социальной адаптации, наблюдаются трудности в общении, трудности в общении со сверстниками и общее снижение успеваемости. Как итог, у детей возникают глубокие и осознанные вопросы о смысле жизни, добре и зле. Воскресная школа, интегрируя элементы психологической поддержки и религиозного воспитания, может помочь справляться с этими вызовами. Как отмечал А. С. Макаренко, «участие в коллективе помогает ребёнку преодолевать сложности» [9, с. 365]. В первую очередь стоит отметить, что на приходах в силу культурно-исторического развития нашего Отечества создается безопасная и духовно поддерживающая среда, где дети и члены их семей могут чувствовать себя духовно защищёнными.

В рамках концепции всеобъемлющего педагогического сопровождения человека на приходе становится возможным трансформировать традиционные занятия в воскресной школе, используя методы, предложенные Б. Г. Ананьевым (например, элементы арт-терапии, музыкальных упражнений и игры), которые помогают детям выражать и проживать свои эмоции в рамках индивидуальных или групповых занятий [2]. В складывающейся традиции учебно-воспитательной деятельности воскресных школ остаётся актуальной организация индивидуальных беседы с педагогами и священнослужителями. Такая организация педагогического сопровождения способствует проработке травматических переживаний, снижению психоэмоционального напряжения и предотвращению формирования поведения «ребёнка-спасателя» по отношению к родителю.

Важным аспектом педагогического сопровождения детей с родителями является совместная молитва и труды. Участие в жизни прихода, церковных мероприятиях и благотворительных акциях помогает детям почувствовать себя частью общины, что снижает чувство одиночества и изоляции, расширяет возможности для педагогического сопровождения и психологической реабилитации.

Таким образом, объединение психологической и духовной поддержки требует тонкого подхода, поскольку эти два направления имеют свои особенности. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «воспитание должно опираться на любовь и уважение к личности ребёнка, помогая ему осмыслить своё место в мире» [14, с. 215]. Психологическая помощь основывается на научных методах и требует объективности, нейтральности и профессиональной дистанции, в то время как духовное окормление неизбежно связано с религиозными убеждениями, которые могут быть индивидуальными и разнообразными, исходящими из пастырской необходимости. В этом контексте, по нашему мнению, важно обеспечить четкое разграничение между ролью психолога и священнослужителя, где психолог предоставляет нейтральную

эмоциональную и психотерапевтическую помощь, а священнослужитель – духовную поддержку, основанную на традициях Русской Православной Церкви. Согласование этих двух подходов возможно через создание мультидисциплинарных команд, в которых психологи и священнослужители работают в тесном сотрудничестве, учитывая особенности и потребности каждого ребёнка. Такое сотрудничество позволяет сохранить научную обоснованность психологической помощи, при этом обеспечивая поддержку духовной сферы, не нарушая принципов нейтралитета и объективности. Таким образом, системный подход при организации учебно-воспитательной деятельности является ключевым. Анализ полученных входных данных обязан ложиться в основу составления индивидуальных маршрутов педагогического сопровождения, включающего духовные элементы и психологическую практику. В этом контексте традиция христоцентричной педагогики воскресной школы способна стать основой для воспитания чувства внутренней стойкости и мира.

Практическая реализация предлагаемой административной работы обязана включать в себя: диагностику психологического состояния ребёнка, разработку индивидуальных программ педагогического сопровождения, групповую и индивидуальную работу, а также регулярный мониторинг результатов совместной деятельности.

Психологические последствия войны для детей и их семей являются одной из наиболее сложных педагогических проблем, требующих комплексного подхода всех участников, о чем мы говорили выше. Дети, проживающие в семьях участников специальной военной операции, испытывают не только непосредственные трудности (успеваемость, социализация, замкнутость), но и долговременные последствия, которые могут негативно сказаться на их духовно-нравственном развитии и эмоциональном состоянии. Главной проблемой в этом контексте, с которой начали сталкиваться воскресные школы, является гибель близкого человека. Потеря родителя, старшего брата или сестры в результате военных действий, оставляющая глубокий эмоциональный след, несомненно, становится центральным звеном при организации учебно-воспитательной деятельности, подготовки педагога к занятиям и взаимодействию с воспитанником. Серьёзным последствием для воспитанников является посттравматический стресс, который проявляется в виде постоянной тревожности, нарушений сна, вспышек агрессии или апатии. ПТСР может существенно повлиять на способность ребенка строить здоровые отношения с окружающими, усваивать новые знания и быть полноправным членом приходской общины. «Где нет смирения, там нет и покоя для души; а где смирение, там нет скорби», – говорил преподобный Серафим Саровский [11, с. 54]. По нашим наблюдениям у воспитанников, переживших военные конфликты, формируются механизмы гипервозбуждения, которые мешают им адекватно воспринимать происходящее, что ещё в большей степени усиливает их изоляцию и отчужденность от окружающих. Таким образом, социальная изоляция и нарушение семейных связей – важный аспект, решаемый воскресной школой и приходом вообще. Как отмечал А. С. Макаренко, «воспитание через коллектив помогает не только социализации, но и формированию внутренней устойчивости» [9, с. 315]. Это особенно актуально для воспитанников и их семей, переживающих

последствия войны, так как они часто теряют привычные социальные круги, лишаются поддержки родственников и друзей. С другой стороны, сложные механизмы социальной государственной поддержки, бюрократические аспекты составления и подачи заявлений в условиях эмоционального переживания ещё в большей мере усугубляют чувства ненужности, покинутости, человек в таких условиях ощущает себя оставленным не только на физическом, но и на эмоциональном уровне. Однако, благодаря тесному церковно-государственному взаимодействию, воскресная школа должна и может оказаться связующим звеном для оказания своевременной духовной и материальной поддержки.

Все вышеперечисленное нами подчеркивает важность осуществления учебно-воспитательной и просветительской миссии воскресных школ на современном этапе их развития. Помимо обеспечения базового религиозного образования, воспитанникам важно ощущать поддержку и заботу со стороны взрослых. Такая забота прихода должна быть выражена в двух аспектах: психологическом и духовном. Психологические потребности включают возможность выражать свои эмоции, получать помощь в восстановлении доверия к миру и обретении уверенности в завтрашнем дне. Духовные потребности направлены на восстановление внутреннего равновесия, поиск смысла и укрепление чувства принадлежности к семье, общине и государству. Святоотеческая традиция, в частности труды святителя Феофана Затворника, подтверждают это: «Душа, питаемая верой и добрыми делами, растёт и крепнет в истине» [7, с. 240].

Роль воскресной школы в создании поддерживающей среды для детей из семей участников специальной военной операции является одной из ключевых задач в работе с этой уязвимой группой. Благодаря уникальному сочетанию религиозного и духовно-нравственного воспитания и психологической поддержки, воскресная школа способна создать условия, в которых дети смогут не только восстановить своё внутреннее равновесие, но и преодолеть травмы прошлого. Как писал Н. А. Бердяев, «истинная свобода начинается там, где человек осознаёт свою ответственность перед вечностью» [3, с. 90]. Это позволяет воспитанникам воскресных школ и их семьям не только обрести утешение и надежду на будущее, но и перенести модель своей социализации в общине во внешнюю среду.

Религиозное воспитание в воскресной школе основывается на принципах христианской веры, которая становится для детей источником утешения и внутренней стойкости. Как отмечал святитель Игнатий Брянчанинов, «вера – это не простое убеждение, но путь к спасению души и гармонии с миром» [5, с. 426]. Уроки милосердия, прощения и стойкости, основанные на примерах из Священного Писания, житий святых, помогают детям осмыслить сложные жизненные ситуации и обрести смысл в трудных обстоятельствах, как в настоящем, так и в будущем. В данном контексте стоит вспомнить блаженного Августина, рассуждавшего о времени так: «настоящее прошлого» (память), «настоящее настоящего» (созерцание) и «настоящее будущего» (надежда) [1, с. 114]. Истории о преодолении страданий, проявлении любви и заботы, переданные через Священные тексты, служат духовной опорой в этих трёх «настоящих», формируя духовный стержень в созерцании и надежде опираясь на память. Прикосновение к святому, вечному и всеблагову Господу,

в конечном счёте, помогает как воспитанникам, так и их семьям пережить «настоящее прошлое», оставив в памяти лишь положительные эмоции.

Определим основные направления работы по рассматриваемой проблеме:

1. Организация группы взаимопомощи, которая позволит детям, оказавшимся в схожих ситуациях, почувствовать, что они не одиноки в своих переживаниях. Организация такой группы призвана создать пространство для безопасного и открытого общения, где воспитанники могут делиться своими мыслями, получать поддержку от сверстников и находить новые пути решения своих проблем.

2. Индивидуальная работа с психологом должна быть направлена на более глубокое понимание личных потребностей ребёнка. Синергия психолог-священнослужитель способна деликатно прорабатывать травмы, помогать детям справляться с эмоциональными трудностями и возвращать им уверенность в собственных силах. Таким образом мы можем сформулировать, пожалуй, самый важный аспект – формирование доверительной атмосферы в воскресной школе.

3. Практические формы работы воскресной школы с детьми участников специальной военной операции и их семьями для создания комплексной системы педагогического сопровождения на приходе. В основе этой работы, должен лежать полипарадигмальный подход, объединяющий образовательный, воспитательный и социальный элементы. Такая организация деятельности позволит минимизировать последствия посттравматических травм и будет способствовать гармоничному развитию личности.

4. Тематические занятия, посвящённые христианскому пониманию страдания и помощи ближним, помогают детям переосмыслить собственные трудности через призму своего духовного опыта. Важнейшие идеи в этом ключе были заложены в своё время протопресвитером Василием Зеньковским, который подчёркивал особую значимость духовного воспитания для формирования внутреннего мира ребёнка [7].

5. Организация памятных и патриотических мероприятий. Уроки мужества и особые дни поминовения православных воинов (благодарный князь Александр Невский, великомученик Георгий Победоносец, праведный Фёдор Ушаков и др.), посвящённые примерам их веры и стойкости, могут помочь воспитанникам понять, что преодоление трудностей возможно благодаря внутренней духовной силе, а также поддержке друзей и ближних. Подобные мероприятия укрепляют чувство патриотизма и ответственности ребёнка перед обществом, помогают ему справиться с грузом страдания. С другой стороны, приходская община наглядно показывает своё отношение, культивирует патриотизм и самопожертвование при защите своего Отечества.

6. Организация благотворительных акций, например, таких как «Белый цветок» – ежегодной акции по сбору средств для тяжелобольных детей, в которой участвуют сами воспитанники, позволяют воспитать милосердие, чувство собственной значимости в судьбах других людей. В данном аспекте очень важно, чтобы участники такого благого дела сами понимали, что и для чего они делают своими руками, по возможности сами посетили тяжелобольных сверстников. В этом случае формирование личности через созидательный труд на благо общества и ориентация на духовную культуру предполагают доминирование нравственных оценок [13].

7. Духовное сопровождение. Согласно христианскому учению, участие в таинствах оказывает освящающее и умиротворяющее воздействие на душу человека, являясь важным источником ограждения от покушения на неё невидимых тёмных сил. Таким образом, совместная молитва, участие в литургической жизни прихода становится краеугольным камнем формирования ценностного отношения ребёнка к его окружению. Создание педагогических условий сопровождения детей и членов их семей в случае с духовным ростом призваны создать ситуации выбора. В данной ситуации мы говорим о необходимости выбора одного или нескольких мотивов (побуждений), которым будет следовать воспитанник. Существенно важно отметить, что выбранные побуждения, действия находят своё яркое отражение в эмоциях человека, формируя тем самым ценностное сознание, основанное не на обещании чего-либо другим, а своим собственным внутренним обетом (обещанием).

8. Сотрудничество Церкви с профессиональными организациями – общеобразовательной школой, социальными работниками, благотворительными организациями. Такое взаимодействие способно открыть дополнительные возможности для помощи детям и их семьям. Синергия, когда психологи разрабатывают индивидуальные траектории педагогического сопровождения, социальные службы способны помочь интегрировать образовательные и духовные инициативы воскресной школы с социальными мерами поддержки, положенными в каждой конкретной ситуации. Как отмечают И. Н. Серпилина и И. Н. Сыкеева, «специфика профессиональной деятельности специалистов по работе с семьями военнослужащих определяется: организацией социализации, совершенствованием социальной среды, оптимизацией взаимодействия, организацией социальной реабилитации» [12, с. 86]. Воскресная школа гармонично и наиболее полно вписывается в стандарты деятельности социальных служб, дополняя, а не подменяя их деятельность на основе традиционной для России культуuroобразующей религии.

Практические примеры успешных практик интеграции светского и духовного подтверждают социальную значимость учебно-воспитательной деятельности воскресных школ. Так, на одном из приходов Удмуртской Республики, согласно нашим рекомендациям, были организованы индивидуальные и групповые встречи, основанные на арт-терапии и мастер-классах, по составлению объёмных и плоскостных поделок из природного материала (на основе флористики). Истории отдельных воспитанников при этом демонстрируют эффективность такого подхода. Так, один из воспитанников, потерявший отца при проведении СВО, смог через посещение воскресной школы приобрести уверенность в себе, стать более активным в общении со сверстниками и обрел дальнейший стимул для жизни и развития. Другой пример – девочки-воспитанницы – показал эффективность деятельности воскресной школы в социализации. Благодаря индивидуальному педагогическому сопровождению на приходе, она смогла избавиться от чувства тревожности после вынужденного переезда из зоны боевых действий, обрела новых друзей и уверенность во взаимоотношениях.

Воскресные школы в современных условиях выполняют уникальную роль, соединяющую в себе элементы светского образования (при условии

интеграции религиозного знания в ФГОСы) и религиозного воспитания. Они способствуют восстановлению эмоционального равновесия воспитанников и членов их семей, укрепляют социальные связи и формируют духовные и нравственные ориентиры подростков. Для дальнейшего развития предложенных нами инициатив безусловно важно внедрение новых педагогических подходов при реализации педагогического сопровождения на приходе. Исключительную важность в этом контексте приобретают профессиональные компетенции сотрудников и волонтеров как воскресной школы, так и психологов и социальных работников. Таким образом, воскресные школы способны стать важным центром комплексной поддержки детей участников СВО и членов их семей, помогая им преодолевать трудности и строить будущее, основанное на традиционных российских духовно-нравственных ценностях, наполненное верой, надеждой и любовью к себе и окружающим.

Список литературы

1. **Августин Аврелий** О граде Божием : в 2 кн. Кн. 1 / Блаженный Августин, епископ Иппонийский. – Москва : Книга по Требованию, 2016. – 658 с. – ISBN 978-5-519-49563-9.
2. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Б. Г. Ананьев. – Воронеж : Модэк, 1996. – 384 с. – ISBN 5-87224-099-6.
3. **Бердяев, Н. А.** О назначении человека / Н. А. Бердяев. – Москва : Политиздат, 1991. – 672 с.
4. **Блонский, П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1. / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1979. – 304 с.
5. **Брянчанинов, И.** Собрание сочинений : в 7 т. Т. 1 / святитель Игнатий Брянчанинов. – Москва : Терирем, 2011. – 672 с. – ISBN 978-5-4247-0009-5.
6. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 Детская психология / Л. С. Выготский ; [под ред. Д. Б. Эльконина]. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
7. **Говоров, Г. В.** Простые истины сердца. Внутренняя жизнь : слова и проповеди / святитель Феофан Затворник. – Москва : Правило веры, 2007. – 540 с. – ISBN 978-5-7533-006-9.
8. **Люшер, М.** Цветовой тест Люшера / Макс Люшер ; [пер. с англ. А. Никоновой]. – Москва : Эксмо, 2004. – 190 с. – ISBN 5-699-07065-6.
9. **Макаренко, А. С.** Собрание сочинений : в 5 т. Т. 4 / А. С. Макаренко. – Москва : Правда, 1971. – 430 с.
10. **Самсоненко, Л. С.** Диагностический инструментарий изучения мотивации: опыт реализации персонифицированной модели повышения квалификации : учеб.-метод. пособие / Л. С. Самсоненко. – Москва : ФЛИНТА, 2016. – 126 с. – ISBN 978-5-9765-2587-0.
11. **Серафим Саровский** Поучение преподобного Серафима Саровского о молитве Иисусовой / преподобный Серафим Саровский. – Москва : Локид-Пресс, 2007. – 94 с. – ISBN 978-5-98601-045-8.
12. **Серпилина, И. Н.** О значимости профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с семьями военнослужащих / И. Н. Серпилина, И. Н. Сыкеева // Актуальные проблемы гуманитарных

и социально-экономических наук. – 2014. – Т. 8, № 2. – С. 84–88. – EDN UNNBRP.

13. Соколова, С. Н. Нравственная регуляция поведения и воспитание человека / С. Н. Соколова // Теория и методика профессионального образования. – 2023. – № 10. – С. 151–157.
14. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский ; сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль. – Москва : Педагогика, 1979. – 560 с.

Sannikov M. A.

The role of sunday schools in working with families of participants in the special military operation: psychological and spiritual support for children

This article is dedicated to the study of the role of Sunday schools in supporting the children of participants in the current special military operation and their families, focusing on the combination of psychological and spiritual assistance. The author emphasizes the importance of using comprehensive pedagogical support in parishes, which includes psychological and spiritual support based on traditional Russian spiritual and moral values and the traditional liturgical structure of the Russian Orthodox Church. The article presents the results of a study conducted in 12 Sunday schools located in the Udmurt Republic, which showed high levels of anxiety and low life satisfaction among the students, as well as a lack of social adaptation. The author concludes that the Sunday school, as a traditional institution of religious education, serves as a space for nurturing the spiritual and moral qualities of the individual, contributing to social integration and the development of value orientations in children. The article analyzes the role of individual and collective pedagogical support programs and traces the integration of various methods, such as art therapy, music exercises, and discussions with clergy. Based on the conducted research, the author suggests various approaches that incorporate social, biological, and spiritual aspects into the educational and upbringing activities of Sunday schools, which contribute to the harmonious development of the students' personalities, especially in the context of post-traumatic stress.

Key words: Sunday school, children, families of participants in the special military operation, psychological support, spiritual education, post-traumatic stress, social adaptation, religious diversity, Christian upbringing, multidisciplinary teams, inclusivity, spiritual support, Russian Orthodox Church, Udmurtia.

УДК 373.51

Сенченков Николай Петрович,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по внеучебной работе
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный
институт искусств»
sgii@mail.ru

Мамонтова Анна Александровна,
руководитель учебно-производственной практики
ФГБОУ ВО «Смоленская государственная
сельскохозяйственная академия»
nach.ymu@mail.ru

Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном» как педагогическое условие формирования эколого-экономической воспитанности старшеклассников

В статье рассматривается содержание внеурочных занятий всероссийского проекта «Разговоры о важном» с позиции формирования эколого-экономической воспитанности учащихся старших классов. В данном цикле присутствует тематика, в которую можно ввести такие формы организации занятий, при которых будет эффективно формироваться эколого-экономическая воспитанность как качество личности. В статье сделан вывод о том, что «Разговоры о важном» представляют собой педагогическое условие для формирования эколого-экономической воспитанности старшеклассников.

Ключевые слова: воспитание, педагогические условия, формы занятий, внеурочные занятия, «Разговоры о важном», эколого-экономическая воспитанность.

Министерством Просвещения РФ с 1 сентября 2022 года был запущен проект по проведению цикла внеурочных занятий под названием «Разговоры о важном». Целевая установка данных занятий направлена на формирование ряда ценностных ориентаций, таких как созидание, патриотизм и стремление расти здоровыми и гармонично развитыми личностями [7]. Исторические события, персоналии, идеи ученых и поступки людей стали основой содержания занятий.

Исходя из этого, целью формирования эколого-экономической воспитанности является формирование ценностных убеждений, при которых удовлетворение индивидуальных потребностей осуществляется в соответствии с интересами сохранения природы и ее ресурсов в процессе хозяйственной деятельности. Другими словами, цель формирования эколого-экономической воспитанности через «Разговоры о важном» может быть успешно достигнута благодаря тому, что в ходе их проведения происходит формирование соответствующей внутренней позиции учащегося, которая обеспечивает конструктивное и ответственное поведение в обществе, а это как нельзя

лучше коррелируется с понятием эколого-экономической воспитанности, которое представляет собой качество личности, при котором формируется ответственное отношение к природе и ее ресурсам в ходе человеческой деятельности.

В этой связи мы предлагаем ввести в содержание занятий «Разговоры о важном» элементы формирования эколого-экономической воспитанности. К тому же инициатор «Разговоров о важном» Министр просвещения РФ С. С. Кравцов отметил, что «события, люди, их деяния и идеи – все это может стать предметом бесед. Наверно найдутся скептики, которые скажут, что нельзя интересно рассказать про семейные ценности или про государственные праздники. Но мы делаем все, чтобы доказать обратное – про историю, традиции и культурное наследие нашей страны можно и нужно рассказывать увлекательно» [2].

В этой связи на фоне последовательной хронологической событийности в тематике и содержании проекта «Разговоры о важном» важно помнить не только то, что происходило в прошлом, но и обладать ответственным отношением к тому, что происходит в настоящем и будет происходить в будущем.

Воспитание представляет собой социальную деятельность, которая обеспечивает передачу ценностей. Ценности представляют собой нематериальную систему, ими нельзя владеть и распоряжаться. Ценность есть у человека только тогда, когда она принимается через совместную с другими людьми деятельность. Принятие ценности – ключевой фактор человечности, обеспечивающий устойчивость всему личностному существованию [3].

Ценность усваивается через совместное взаимодействие между людьми, и только тогда ценности становятся узнаваемыми и принимаемыми. Также процесс принятия ценности через деятельность сокращает дистанцию между идеальными человеческими ценностями и формами экономической деятельности через осуществление моральной рефлексии, тем самым формируя совесть человека и ответственность.

В то же время эколого-экономическая воспитанность учащихся старших классов представляет собой качество личности, которое содержит в себе три компонента: информационно-познавательный (определяется соответствующим уровнем эколого-экономических знаний); мотивационно-ценностный (определяется соответствующим уровнем сформированности эколого-экономических ценностных ориентаций); деятельностный (определяется мотивацией поведения и поступков). Эколого-экономические ценности также входят в систему общечеловеческих ценностей, поэтому формирование эколого-экономической воспитанности может осуществляться как раз в рамках проекта «Разговоры о важном».

Ключевые темы занятий по проекту продиктованы приоритетными аспектами жизни человека, такими как родная история, технический прогресс, сохранение природы. Все они формируют ответственное отношение в повседневной жизни и способность анализировать собственные поступки. По итогам занятий формулируются вопросы, которые учащиеся могут обсудить с родителями. Важно учитывать тот факт, что занятия не копируют традиционный урок, связанный с передачей информации, где учащийся выступает в роли пассивного потребителя. Поэтому информационный и

иллюстративный материал подбирается заранее, вводятся дидактические игры и активные методы обучения. В конце каждого мероприятия предполагается рефлексия, высказывание и выводы по темам.

Тематику занятий «Разговоры о важном» разрабатывает Институт стратегии развития образования Российской академии образования [7]. В то же время на основании ст. 47 Федерального закона «Об образовании в РФ» школа и педагог могут вносить изменения в содержание данных внеурочных занятий [6]. В этой связи мы предлагаем рассмотреть содержание тем проекта «Разговор о важном» через призму формирования эколого-экономической воспитанности.

Итак, обратимся к тематике проекта на 2024–2025 учебный год. В проекте заявлена тема «Путь зерна». В ее содержании рассматривается специфическая для современной экономики отрасль сельского хозяйства. Помимо того, что АПК стоит на страже продовольственной безопасности, он еще олицетворяет собой гармоничное сочетание традиций ведения сельскохозяйственных работ и современных информационных технологий. В то же время существование сельского хозяйства невозможно без учета экологических аспектов как по отношению к ресурсам (земля, сельскохозяйственные угодья, сельскохозяйственные животные), так и по отношению к самому человеку. Ведь для целей обеспечения продовольственной безопасности важно произвести сельскохозяйственную продукцию, которая будет полезной, качественной, экологичной и содержащей минимум вредных для организма веществ. Все это ни что иное, как эколого-экономические аспекты сельского хозяйства. Поэтому данную тему как раз можно рассмотреть с позиции формирования эколого-экономической воспитанности. Например, в ходе эвристической беседы с учащимися можно говорить о сельскохозяйственной отрасли не как о чисто экономической, а с позиции сферы, обеспечивающей эколого-экономическую безопасность. Также в рамках творческих и групповых занятий можно разделить учащихся на две группы, и каждая группа расскажет о влиянии двух подотраслей сельского хозяйства: растениеводства и животноводства соответственно на обеспечение продовольственной безопасности с учетом природных условий. В конце занятия важно сделать вывод: чтобы решить проблемы продовольственной безопасности и снабжения населения продуктами питания, необходимо культивировать рациональное природопользование и бережное отношение к окружающей среде.

Еще одной интересной темой для формирования эколого-экономической воспитанности может выступить занятие «Что значит быть взрослым?» В содержании данной темы предполагается идея: быть взрослым – это значит нести ответственность за себя, своих близких, свою страну. Поэтому взрослость человека можно рассмотреть не только через финансовую грамотность, как предлагается в содержании занятия, а еще и с позиции эколого-экономически значимых качеств личности, таких как уважение ко всему живому, предвидение и предупреждение опасностей, грозящих человеку и экосистемам, трудолюбие, организованность, экономность, бережливость, деловитость, предприимчивость. Об этом можно провести беседу во время занятия. Можно предложить игру: Что дешевле купить и полезнее съесть? Цель игры: сравнить экологические продукты и как расходовать денежные средства с пользой для здоровья и экономично для бюджета. Поэтому

мы сможем сформировать не только финансовую грамотность, которая заявлена в содержании темы, но и эколого-экономическую воспитанность.

В теме «С заботой к себе и окружающим» также можно в ходе эвристической беседы с учащимися привнести мысль, что благотворительность и пожертвование формируются из грамотно выбранных методов предпринимательской деятельности, в результате которых предприниматель может выделить финансовые средства на помощь людям, проявление заботы и ведение здорового образа жизни. Все это результат экологических поступков человека, который ответственно и заботливо относится к себе и окружающим. Описанная выше информация является составляющей эколого-экономической воспитанности. Поэтому это и важно ввести в беседу с учащимися по данной теме.

Тема «Миссия – милосердие (ко Дню волонтера)» также может быть интересна с позиции формирования эколого-экономической воспитанности. Ведь деятельность волонтеров имеет не просто экономическое направление, а значительно шире – эколого-экономическое. Так, занимаясь уборкой мусора в парках и скверах, на придомовых территориях или возле общественных и промышленных объектов, расчисткой водоемов или ликвидацией экологических катастроф, волонтеры в процессе своего добровольческого труда вступают в социально-трудовые отношения в системе «благополучатель-волонтер». Все это, по мнению ученых, представляет собой элементы экономики труда [1; 4].

В этой связи можно говорить об эколого-экономической составляющей деятельности волонтеров. Поэтому и эвристическую беседу можно строить с учащимися в этом ключе, а работу волонтера рассматривать как эколого-экономические поступки и поведение. Что также целесообразно для формирования эколого-экономической воспитанности.

В теме «БРИКС» в ходе эвристической беседы можно использовать информацию о важности равноправных международных отношений для формирования эколого-экономической воспитанности. Ведь глобализация обусловлена не только экономическими и торговыми связями, расширением доступа к потокам капитала и технологиям, но и потребностью в природных ресурсах. Поэтому взаимодействие между странами носит эколого-экономический характер. Также в занятие можно ввести просмотр видеофрагментов, когда экономические интересы стран могут привести к экологическим катастрофам, например, «Климат и мировая экономика» [8].

Тема «Бизнес и технологическое предпринимательство» также интересна в плане формирования эколого-экономической воспитанности. В содержании данного занятия заявлена задача рассмотреть экономику не просто как совокупность тех или иных отраслей хозяйства, но как грамотно принятые управленческие решения, обуславливающие эффективность экономического развития. На территории современной России концентрация технологических компаний значительная, страна занимает 22 место по их общей численности в мире. В то же время расположение наукоемких технологий дислоцируются в центрах сырьевой добычи.

В свою очередь, сырьевые ресурсы не бесконечны и исчерпаемы. Поэтому в эвристическую беседу по теме «Бизнес и технологическое предпринимательство» можно ввести элементы информации о связи науки

и технологии с рациональным подходом к разработке сырья. В процессе занятия можно провести деловую игру-тренинг «Создание бизнес-продукта сферы машиностроения» (отрасль можно выбрать на усмотрение преподавателя).

В тему «Искусственный интеллект. Стратегия взаимодействия» также можно добавить информацию о роли искусственного интеллекта в решении эколого-экономических проблем, например, обсудить тот факт, что искусственный интеллект применяется для определения выброса метана и парникового газа на нефтегазовых установках. Также искусственный интеллект помогает справиться с некоторыми аспектами планетарного кризиса (изменение климата, утрата природной среды, загрязнение и отходы).

В ходе проведения занятия можно посмотреть видео «Как инновации решают экологические проблемы». На наш взгляд, привнесение данной информации также создает условия для формирования эколого-экономической воспитанности.

Тема «Арктика – территория развития» также может быть интересна для формирования эколого-экономической воспитанности. Ведь успешное освоение минерально-сырьевых ресурсов Арктики и качественное изменение транспортно-логистической системы значимы для эколого-экономического развития России. Потому и в процессе эвристической беседы можно внести идеи о том, что освоение Арктики имеет огромное эколого-экономическое значение, поскольку она сочетает в себе ресурсную базу России и инфраструктуру для развития Северного морского пути. Также в рамках занятия можно предложить учащимся решить кейс «Стратегические ориентиры освоения Арктики».

Для целей формирования эколого-экономической воспитанности также подойдет тема «Моя малая родина» (региональный и местный компонент). Специфику малой родины мы рассматриваем применительно к Смоленской области через призму информации о выдающихся уроженцах Смоленской области С. П. Нахимове, Г. А. Потемкине, В. В. Докучаеве, А. Н. Энгельгардте, Ю. А. Гагарине.

В содержании занятия следует предусмотреть возможность упомянуть о неповторимости и специфичности регионов страны в плане развития природных и экономических ресурсов. Данный вопрос с позиции формирования эколого-экономической воспитанности можно подать в контексте рассмотрения такого показателя, как эколого-экономический индекс для регионов. Еще в 2011 году при поддержке Русского географического общества в России был разработан данный критерий [1]. Индекс учитывает экологическую устойчивость развития, включая экологический, экономический и социальный факторы. Другими словами, эколого-экономический показатель обуславливает то, насколько затраты на экологию компенсируют загрязнение окружающей среды. В этой связи заранее можно дать учащимся подготовить в формате эссе тему «Эколого-экономическое состояние Смоленской области», в котором ученик может отразить характеристику эколого-экономического индекса.

Подводя итоги, мы можем отметить, что в содержание занятий цикла «Разговоры о важном» можно внести определенные формы организации воспитания, такие как эвристические беседы, кейсы, деловые и бизнес-игры, просмотр видеороликов, которые будут способствовать формированию

эколого-экономической воспитанности. В этой связи можно утверждать, что проект «Разговоры о важном» представляет собой весомое педагогическое условие формирования эколого-экономической воспитанности старшеклассников.

Список литературы

1. **Климат и мировая экономика** : [видео]. – Изображение (движущееся ; двухмерное) : электронное // Яндекс : [сайт]. – URL: <https://www.yandex.ru/video/preview/4587202447507032979> (дата обращения: 10.03.2025).
2. **Кравцов, С.** Разговоры о важном позволят интересно рассказать о ценностях и истории России / Сергей Кравцов. – Текст : электронный // Минпросвещения России : [сайт]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/5682/kravcov-razgovory-o-vazhnom-pozvolyat-interesno-rasskazat-o-cennostyah-i-istorii-rossii/?ysclid=m9oallfspk975524580> (дата обращения: 10.03.2025).
3. **Мамонтова, А. А.** Ценностно-деятельностный подход как методологическая основа эколого-экономического воспитания учащихся старших классов / А. А. Мамонтова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 94–104.
4. **Об образовании в Российской Федерации : Федеральный РФ** : № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. : принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. (последняя ред.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2025).
5. **Об организации занятий «Разговоры о важном»** : письмо Департамента гос. политики и упр. в сфере общего образования М-ва просвещения РФ : № 03-871 от 17 июня 2022 г. – Текст : электронный // ИМЦ Фрунзенского района СПб : [сайт]. – URL: https://edu-frn.spb.ru/files/F3UA057VV5CS08WKKO8WKSC0S_hyeoYgPa2Wt0B4NI14GU.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
6. **Савинкина, Л. А.** Развитие института волонтерства в России : монография / Л. А. Савинкина, Н. М. Пестерева. – Владивосток : Дальневост. федер. ун-т, 2013. – 295 с. – ISBN 978-5-7444-3252-2.
7. **Смородинова, М. В.** Особенности реализации педагогических условий в процессе формирования предметных компетенций учащихся / М. В. Смородинова // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы III Междунар. науч. конф., Казань, 20–23 марта 2018 г. / [отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина]. – Казань, 2018. – ISBN 978-5-905483-30-1. – С. 4–6.
8. **Эколого-экономический индекс регионов РФ** : методика и показатели для расчета / С. Н. Бобылов, В. С. Минаков, С. В. Соловьева, В. В. Третьяков ; WWF России. – Москва : [Б. и.], 2012. – 147 с. – ISBN 978-5-9903641.

**Senchenkov N. P.,
Mamontova A. A.**

The cycle of extracurricular activities the «Conversations about the important» as the pedagogical condition for the formation of ecological and economic competence of the high school students

The article examines the content of extracurricular activities of the All-Russian project «Conversations about the Important» from the standpoint of the developing ecological and economic competence of the senior school students. This cycle contains the topic that can be used to introduce such forms of the conducting classes that will effectively form the ecological and economic competence as a personality trait. The article concludes that «Conversations about the Important» are the pedagogical condition for the formation of ecological and economic competence in the high school students.

Key words: *education, pedagogical conditions, forms of classes, extracurricular classes, «Conversations about the important», ecological and economic competence.*

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [378.011.3-051:364-43]:316.776.23

Васюк Андрей Андреевич,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры психологии и конфликтологии
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
andreyvasyuk@gmail.com

Теоретический анализ предпосылок подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию

В статье рассматриваются актуальные вопросы деструктивного информационно-психологического воздействия на массы. Обращается внимание на особую уязвимость и подверженность рискам этого воздействия молодежи. Впервые заявлена возможность подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию этому явлению, в связи с этим анализируются правовые, научно-теоретические и практические предпосылки и противоречия этой проблемы в образовании.

Ключевые слова: деструктивное воздействие; информационно-психологическое воздействие; информационно-психологическая война; кибербезопасность; кибертерроризм; правовые нормы; противостояние; специалист социальной сферы.

В современном мире особую опасность представляет распространение информационных технологий, которые оказывают негативное влияние на общество. Это угрожает национальной безопасности России и может привести к вовлечению уязвимых слоёв населения в деструктивные организации, деятельность которых направлена против государственного строя и политики правительства. Для предотвращения такого информационно-психологического терроризма необходимы стратегические меры. Специалисты социальной сферы работают с различными категориями клиентов и предотвращают негативное воздействие окружающей среды, а также корректируют девиантное поведение, вызванное этим воздействием.

Поэтому, на наш взгляд, обучение методам противостояния деструктивному информационно-психологическому воздействию на уязвимые слои населения, особенно на молодёжь, должно стать неотъемлемой частью подготовки специалистов социальной сферы в вузе.

Цель статьи – назвать и проанализировать основные предпосылки подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию.

В статье использовались методы описания, теоретического анализа литературы, наблюдения, сравнения, классификации и др.

Вопрос борьбы с различными формами терроризма поднимался на международной арене. Разработан и утвержден целый ряд международных

документов, направленных на кибербезопасность [11]: Резолюция 57/239 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 2002 года; Национальная программа по кибербезопасности для защиты компьютерных сетей от киберугроз; Международный кодекс поведения в области информационной безопасности, предлагающий сотрудничество для борьбы с использованием ИКТ в террористических операциях и определяющий кодекс поведения, обязанности государств и права в киберпространстве (ШОС); Стратегия БРИКС по борьбе с терроризмом и др.

Принятые на международном уровне меры направлены на взаимодействие в борьбе с кибератаками, информационным терроризмом и экстремизмом. Однако в текущей политической обстановке международная исполнительная система не обеспечивает защиту России, игнорируя угрозы и совершая провокационные действия. Это стимулирует развитие отечественного законодательства против деструктивного информационного воздействия.

Учитывая усиливающуюся кибератаку, законодательство Российской Федерации все более конструктивно и комплексно подходит к вопросам национальной безопасности. Принятые и дополненные документы включают федеральные законы, нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти и законы субъектов Российской Федерации, основные из них: Конституция Российской Федерации [1]; Федеральный закон № 390-ФЗ «О безопасности», принятый 28 декабря 2010 года [5]; Уголовный кодекс Российской Федерации [2]; Трудовой кодекс Российской Федерации [3]; Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях [4]; Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [6] и др.

В распоряжении правительства Российской Федерации от 6 ноября 2021 года № 3144-р «Об утверждении Стратегического направления в области цифровой трансформации социальной сферы» представлена стратегия цифровой трансформации социальной сферы, курируемой Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации. Эта стратегия основана на целом ряде законодательных актов [9].

Названные документы не охватывают весь спектр нормативно-правовых актов Российской Федерации, относящихся к изучаемой теме. Однако для нашего исследования достаточно продемонстрировать их государственное значение и подчеркнуть необходимость вовлечения системы образования в процесс их реализации.

Исследования ученых показывают, что развитие киберпространства в значительной степени увеличивает потенциал масштабного влияния на общественное мнение. Интернет-сети постоянно расширяют возможности информационного поля и социально-коммуникационных технологий, которые могут искусно влиять на массовое сознание.

Кастелье М., рассуждая о влиянии Интернета на общество и о том, как меняются отношения между людьми под его воздействием, подчёркивает, что взаимодействие в информационном пространстве стало для людей привычным рабочим инструментом и формой социального общения [12].

С развитием цифровых технологий возникают новые методы получения информации, а также расширяются возможности в различных сферах, включая

образование и социальную жизнь. Инновации охватывают практически все аспекты жизни общества.

Однако, несмотря на очевидные плюсы, во многих странах мира Интернет используется для негативного влияния на общественное сознание через экстремизм, кибертерроризм и другие методы.

Эксперты, в том числе Е. А. Панина, обсуждают положительные и отрицательные стороны цифровизации в образовании, особенно в контексте пандемии [18]. Д. Ф. Насибуллин и М. В. Вдовина пытаются понять, как цифровизация влияет на образование: положительно или отрицательно [17].

Семушкин Н. С., изучающий влияние цифровизации на образование, прогнозирует её дальнейшее развитие и подчёркивает, что этот процесс необратим, поскольку он приносит экономическую пользу [23].

Ряд исследований, включая работы М. А. Болотиной и Д. А. Чумакова, посвящены интеграции цифровых технологий в образовательный процесс вуза. Они отмечают проблемы и риски, связанные с этим. Для их снижения Д. А. Чумаков и М. А. Болотина предлагают ряд мер, направленных на обеспечение безопасности персональных данных на основе правового регулирования и содействие развитию цифрового правосознания. Эффективное выявление проблем и рисков, а также продуманное внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс могут помочь избежать негативных последствий [24].

По роду своей деятельности специалисты социальной сферы осуществляют деятельность с наиболее уязвимыми категориями клиентов. Активизация деструктивных движений и вовлечение молодежи в террористические и экстремистские действия являются основной причиной подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию деструктивному информационному психологическому воздействию. Экстремизм, охватывающий морально и психологически незрелую молодежную среду, является одной из причин подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию ему.

Экстремизм – это совокупность взглядов и идей, оправдывающих насилие для разрешения политических, расовых, национальных, религиозных и социальных конфликтов.

В Указе Президента Российской Федерации от 28 декабря 2024 г. N 1124 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации» в разделе III, ст. 34, п. 6 раскрывается программа действий против экстремистских движений среди молодежи средствами образования. В программе запланировано проведение обучающих профилактических семинаров и информирование о последствиях участия в экстремистской и террористической деятельности в образовательных организациях, разработка программ социально-педагогического сопровождения обучающихся из группы риска и проведение профилактических мероприятий с привлечением представителей религиозных, общественных и спортивных организаций [7].

В условиях информационно-технологического развития социальные, политические и экономические факторы влияют на молодежь, что приводит к формированию радикальных мнений и убеждений. Профилактика экстремизма в образовательной среде становится особенно актуальной, учитывая, что

в России обучается почти 30 миллионов молодых людей. Эффективное выявление проблем и рисков, а также продуманное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс помогут избежать негативных последствий. В Кодексе РФ об административных правонарушениях предусмотрены нормы, предусматривающие ответственность за экстремистские действия. В России усилена уголовная ответственность за подобные преступления [4].

Термин «информационно-психологическое воздействие» встречается в международных и российских государственных законодательных актах, однако термин «деструктивное информационно-психологическое воздействие» практически не употребляется. В официальных документах рассматриваются его деструктивные результаты: терроризм, экстремизм, геноцид, а также инструменты: информационно-телекоммуникационные сети, телекоммуникационные технологии, кибератаки и др.

Ученые не только употребляют этот термин, поясняют его роль и значение, но и предлагают профилактические меры деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети Интернет.

Профессор А. Я. Касюк рассматривает «информационно-психологическое воздействие» как деструктивное явление, раскрывая его роль, значение, суть и содержание в контексте информационного противоборства. Автор относит его к «формам и методам информационного противоборства» и приводит примеры, демонстрирующие его превосходство в информационно-психологическом противостоянии. А. Я. Касюк считает, что информационно-психологическое воздействие включает дезинформацию, распространение слухов, устрашение, эмоциональное подавление, инициирование агрессивных эмоциональных состояний, демонстрацию, манипуляцию [14, с. 25].

История свидетельствует о том, что деструктивное информационно-психологическое воздействие может привести к разрушению государственного строя. После окончания Второй мировой войны Соединённые Штаты Америки начали осуществлять план по подрыву Советского Союза. Эта миссия успешно выполнялась на протяжении нескольких десятилетий без применения военной силы и, как известно, успешно осуществлена.

В современном мире, где активно развиваются компьютерные технологии, опасность деструктивного психологического воздействия информационных технологий на общество, по мнению ученых, особенно возросла. Большинство сходятся во мнении, что это противоборство носит «информационно-психологическое» влияние или воздействие. А. М. Столяренко, Н. В. Сердюк, В. В. Вахнина, О. М. Боева, Л. Л. Грищенко отмечают: «Современные средства коммуникации, поисковики и социальные сети могут быть использованы для манипулирования общественным мнением. Для достижения целей достаточно откровенного вымысла, затрагивающего людей на эмоциональном уровне (так называемый «вброс»). Технологии информационного воздействия реализуются на уровне сознания и подсознания, дезориентируя человека или целые группы в событиях и незаметно управляя их поведением» [20].

Караяни А. Г. и Караяни Ю. М. изучают сущность информационно-психологического воздействия, которое включает в себя понятие стратегических коммуникаций, и показывают, как это противоборство может переходить с военных на мирное население. Они утверждают, что

для обеспечения информационно-психологической безопасности личности и общества необходимо глубокое понимание особенностей информационно-психологического воздействия [13].

Пынина Т. Ю., изучая природу информационно-психологического воздействия, употребляет понятие «информационно-психологическая война» [21].

В последнее время всё чаще можно услышать термин «гибридная война», который описывает деструктивные формы информационно-психологического воздействия. В наши дни элементы этой системы явно интегрируются в образовательную сферу. Ее цель – разрушить традиционные устои и заменить их на навязанные извне псевдоценности. Это приводит к формированию негативного восприятия существующей системы, властей и политических деятелей [25].

По нашему убеждению, высшее образование в изменяющихся социально-политических условиях должно соответствовать современным требованиям и предвосхищать новые вызовы. Для этого необходимо использовать эффективные педагогические методы и новаторские подходы для формирования ценностно-ориентированного мировоззрения.

Среди педагогов большой вклад в изучение вопроса информационно-психологического воздействия внёс А. В. Морозов, который обращает внимание на серьёзность его влияния на молодёжь, что отражается на формировании исторической памяти и национальной идентичности. Исследователь отмечает, что в современном мире всё чаще используются психологические методы и технологии для формирования общественного мнения и продвижения культурных и исторических представлений о национальных моделях развития. В условиях ускорения информатизации и цифровизации, а также сложной международной обстановки, возникают риски деструктивного психологического воздействия на сознание молодёжи. Поэтому, по мнению А. В. Морозова, в воспитательной работе необходимо использовать все доступные средства для противодействия негативному влиянию на сознание подрастающего поколения [16].

В работах Т. Д. Попковой анализируются причины, мешающие повышению качества высшего образования, среди которых автор называет: недостаток подготовки преподавателей к внедрению новых методов, устаревшее техническое оснащение, неравномерное финансирование, несоответствие учебных программ текущему уровню науки и технологий. При этом исследователь подчёркивает важность социальной парадигмы гуманизации образования, основанной на уважении личности, её прав и свобод [19, с. 18].

Лазарева И. Ю., говоря о деструктивном информационно-психологическом воздействии на молодёжь, указывает на необходимость применения профилактических мер, под которыми понимает комплекс действий, направленных на предупреждение негативных последствий, связанных с использованием молодёжью новых технологий в сфере информации и коммуникации [15].

Анализируя научные труды, мы приходим к выводу, что подготовка специалистов социальной сферы является ключевым фактором в борьбе с деструктивным информационным психологическим воздействием.

Необходимо обеспечить контроль открытого информационного пространства в рамках образования и за его пределами, включая сеть Интернет. Система образования предоставляет широкий доступ к различным информационным ресурсам, что является положительным аспектом. Открытая, специально созданная педагогами в процессе обучения информационная среда, способствует развитию обучающихся, использованию электронных средств обучения в формировании ценностной основы их мировоззрения [22].

Молодежь с неустойчивыми морально-нравственными позициями, гонясь за «модой», чаще всего поддается принятию иностранных псевдоценностей. Разные виды девиантного поведения, проявляющегося среди молодежи: компьютерная зависимость, игромания, наркомания, алкоголизм, немотивированная агрессия, а также криминальные действия: воровство, грабежи, поджоги, подрывы, убийства, терроризм, кибербуллинг, суицид – это последствия деструктивного информационно-психологического воздействия. Специалисты социальной сферы должны уметь распознать его и противостоять ему с помощью метадисциплинарных технологий.

Анализ показывает, что образование недостаточно активно реагирует на вызовы деструктивного информационно-психологического воздействия, практически не ведется подготовка специалистов, владеющих компетенциями противостояния. В системе подготовки специалистов социальной сферы наблюдаются противоречия: с одной стороны, назрела необходимость в противостоянии деструктивному информационно-психологическому воздействию, с другой – недостаток специалистов, способных осуществлять эту деятельность на профессиональном уровне.

Анализируя ФГОС ВО по направлению 39.03.02 – социальная работа, убеждаемся, что в Общих положениях, п. 1.5 говорится о дистанционном обучении, но не обозначены информационные угрозы и компетенции, формирующие профессиональные качества обучающихся по противостоянию им [8].

В контексте нашего исследования эти противоречия приобретают особую важность. Совершенно ясно, что включение в подготовку специалистов социальной сферы компетенций по противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию будет весьма органичным. Более того, по нашему мнению, это должно стать одной из ключевых целей профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

Таким образом, теоретический анализ правовых и научных источников позволяет выделить основные предпосылки подготовки специалистов социальной сферы к противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию: несовершенство международного правовой защиты РФ, требующее усиления законодательства; глобальная цифровизация; активизация экстремистских движений, влияние их провокационных действий на внешнеполитическую ситуацию; открытость информационного поля; развитие технологий деструктивного воздействия; девиантное поведение молодежи; отсутствие во ФГОС ВО компетенций, направленных на противостояние деструктивному воздействию; отсутствие соответствующих дисциплин и курсов в учебных планах; недостаток преподавателей, владеющих этими знаниями.

Социальная сфера постоянно развивается, основываясь на открытых информационных технологиях, что подвергает молодежь риску деструктивного воздействия. Специалисты социальной сферы могут внести значительный вклад в противостояние этому воздействию.

Анализ правовой базы, научной литературы и противоречий в требованиях и подготовке специалистов социальной сферы позволил определить основные предпосылки к включению учебного материала по противостоянию деструктивному информационно-психологическому воздействию. Подготовка специалистов социальной сферы, способных противостоять деструктивным психологическим воздействиям, – это один из элементов стратегии образования. Дальнейшее рассмотрение сущностных характеристик этого воздействия значительно пополнит теоретико-методологическую базу исследования.

Список литературы

1. **Конституция Российской Федерации** : принята всенародным голосованием 12 дек. 1993 г. с изм., одобренными в ходе общерос. голосования 1 июля 2020 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/?ysclid=m9ociuet4t106238118 (дата обращения: 05.01.2025).
2. **Уголовный кодекс Российской Федерации** : № 63-ФЗ от 13 июня 1996 г. : принят Гос. Думой 24 мая 1996 г. : одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 г. (ред. от 13.12.2024). – Текст : электронный // Контур.Норматив – справочно-правовая система : [сайт]. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=484525> (дата обращения: 05.01.2025).
3. **Трудовой кодекс Российской Федерации** : № 197-ФЗ от 30 дек. 2001 г. (с изм. на 14 февр. 2024 г.). – Текст : электронный // ППТ.ру : [сайт]. – URL: <https://ppt.ru/kodeks/tk> (дата обращения: 05.01.2025).
4. **Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях** : № 195-ФЗ от 30 дек. 2001 г. : принят Гос. Думой 20 дек. 2001 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2001 г. (ред. от 26.12.2024 : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.03.2025). – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты РФ : [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/kodeks/KOAP-RF/?ysclid=m848lt08qs187499195> (дата обращения: 05.01.2025).
5. **О безопасности** : Федеральный закон : № 390-ФЗ от 28 дек. 2010 г. (с изм. и доп.). – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/12181538/> (дата обращения 05.01.2025).
6. **О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации** : Указ Президента Российской Федерации : № 400 от 02 июля 2021 г. : ст. 37. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 05.01.2025).
7. **Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации** : Указ Президента Российской Федерации : № 1124 от 28 дек. 2024 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1779303/> (дата обращения: 06.01.2025).
8. **Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (с изменениями и дополнениями)** : приказ

- М-ва образования и науки РФ : № 76 от 5 февр. 2018 г. (ред. с изм. № 1456 от 26.11.2020). – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-39-03-02-socialnaya-rabota-76/?ysclid=m9obvvi4pw660670257> (дата обращения: 05.01.2025).
9. **Об утверждении Стратегического направления** в области цифровой трансформации социальной сферы, относящейся к сфере деятельности Минтруда России : распоряжение Правительства РФ : № 3144-р от 6 нояб. 2021 г. – Текст : электронный // ГАРАНТ : [сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/402917886/> (дата обращения: 05.01.2025).
 10. **Крячкина, Ю. А.** «Мягкая сила» во внешней политике Японии: ключевые особенности / Ю. А. Крячкина. – Текст : электронный // Проблемы национальной стратегии. – 2019. – № 6. – С. 95–107. – URL: <https://riss.ru/bookstore/journal/2019-g/problemy-natsionalnoj-strategii-6-57/> (дата обращения: 03.01.2025). – Режим доступа: сайт Рос. ин-та стратег. иссл. (РИСИ).
 11. **Наркулов, А. К.** Нормативно-правовая база зарубежных стран и международных организаций в области противодействия кибертерроризму / Азамат Кидирали угли Наркулов // Academic research in educational sciences. – 2022. – № 3(3). – С. 217–224.
 12. **Кастельс, М.** Галактика Интернет : размышления об Интернете, бизнесе и о-ве / Мануэль Кастельс ; [пер. с англ. А. Матвеева ; под ред. В. Харитоновой]. – Екатеринбург : У-Фактория : Изд-во Гуманит. ун-та, 2004 (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). – 327 с. – ISBN 5-94799-373-2.
 13. **Караяни, А. Г.** Информационно-психологическое воздействие в контексте парадигмы стратегических коммуникаций / А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни // Национальный психол. журн. – 2021. – № 1. – С. 3–14.
 14. **Касюк, А. Я.** Информационно-психологическое воздействие в информационном противоборстве / А. Я. Касюк // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. – 2021. – Вып. № 1(842). – С. 22–34.
 15. **Лазарева, И. Ю.** Профилактика деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети Интернет / И. Ю. Лазарева // Психопедагогика в правоохранит. органах. – 2021. – Т. 26, № 4(87). – С. 416–422.
 16. **Морозов, А. В.** Особенности воспитательной работы в условиях цифровой трансформации образовательного пространства / А. В. Морозов // Драгомировские образовательные чтения : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. «Военно-профессиональная направленность обучения: перспективы и передовой опыт», Пенза, 25–26 нояб. 2021 г. / отв. ред. И. И. Грачев. – Пенза, 2021. – Вып. 4. – С. 193–198.
 17. **Насибуллин, Д. Ф.** Внедрение цифровых технологий в систему образования: положительное и негативное влияние / Д. Ф. Насибуллин, М. В. Вдовина // Актуальные вопросы экономики, права и социологии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 дек. 2024 г.) / редкол.: Э. В. Фомин [и др.]. – Чебоксары, 2024. – ISBN 978-5-907830-97-4. – С. 353–355.

18. Панина, Е. А. Актуальные вопросы цифровизации образования в современных условиях / Е. А. Панина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – Вып. 3(46). – С. 60–67.
19. Попкова, Т. Д. Система образования сегодня: ожидания, реальность и перспективы / Т. Д. Попкова // Казанский педагогический журнал Науки об образовании. – 2023. – № 2. – С. 14–19.
20. Психологические аспекты деструктивного информационно-психологического воздействия / А. М. Столяренко, Н. В. Сердюк, В. В. Вахнина [и др.] // Психология и право. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 75–89.
21. Пынина, Т. Ю. Информационно-психологическая война. Формирование терминов / Т. Ю. Пынина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2015. – № 8(50) : в 3 ч. Ч. 2. – С. 153–156.
22. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения / В. В. Рубцов, С. В. Алехина, О. В. Вихристюк [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 8–34.
23. Семушкин, Н. С. Внедрение цифровых технологий в образовательную среду как способ минимизировать экономические издержки / Н. С. Семушкин // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 22 июня 2020 г.) / редкол.: О. Н. Широков (гл. ред.) [и др.]. – Чебоксары, 2020. – ISBN 978-5-6044690-8-8. – С. 124–126.
24. Чумаков, Д. А. Цифровое образование на современном этапе: перспективы и проблемы / Д. А. Чумаков, М. А. Болотина // Вестник молодежной науки. – 2021. – № 1(28). – С. 1–5.
25. Matusitz, J. Intercultural Perspectives on Cyberspace: An Updated Examination / Matusitz J. // Journal of Human Behaviour in the Social Environment. – 2014. – Vol. 24, № 7. – P. 713–724.

Vasyuk A. A.

Theoretical analysis of the prerequisites for the training of social sphere specialists to resist destructive informational and psychological influence

The article discusses current issues of destructive informational and psychological impact, draws attention to the special vulnerability and risk of this impact in the youth audience, for the first time the possibility of training social professionals to counter this phenomenon is stated, in this regard, the legal, scientific, theoretical and practical prerequisites and contradictions of this problem in education are analyzed.

Key words: *destructive impact; informational and psychological impact; informational and psychological warfare; cybersecurity; cyberterrorism; legal norms; confrontation; social sphere specialist.*

УДК [130.2:316.7:008]:37.012

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
metelskayvika@mail.ru

Санченко Евгения Николаевна,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики перевода,
заведующий научным отделом
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
ghostofangel25@mail.ru

Междисциплинарность феномена «культура» в педагогических исследованиях

В статье актуализируется проблема междисциплинарного подхода в исследовании феномена «культура» в контексте педагогического поиска механизмов и инструментов развития личности обучающихся, формирования у них различных видов культуры, соответствующего совершенствования образовательного процесса. Авторы статьи анализируют ключевые парадигмы в исследовании культуры с проекцией на педагогические исследования. Рассмотрено понятие «культура» как междисциплинарный феномен; указано, что только междисциплинарный подход и многогранность понимания культуры позволит педагогам-исследователям обоснованно выстроить процесс формирования и развития культуры личности.

Ключевые слова: культура, междисциплинарность, междисциплинарный феномен, парадигма изучения культуры, философский аспект, социологический аспект, культурологический аспект, педагогический аспект, структура культуры, функции культуры.

Происходящие в российской системе образования процессы связаны с возвратом в него аксиологических смыслов, постепенным отходом от болонской системы с результатами обучения в виде «компетенций» и реконструкцией отечественных подходов формирования «образа» личности, наполнения его ценностями и смыслами культуры во всем её многообразии. При этом значимым становится вопрос о механизмах и инструментах формирования культуры личности обучающегося как гражданина, профессионала, исследователя, творца. Это связано с исключением на долгие годы из процесса образования его воспитательного компонента, что привело к утрате тех многочисленных и апробированных временем и жизнью отечественных методик всестороннего развития личности, которые и позволяли говорить о «культуре» как результате образования.

Несмотря на существующие педагогические исследования в области формирования экологической, правовой, техносферной, профессиональной, исследовательской и других видов культур, все они преимущественно

исходят из рассмотрения культуры в плоскости одной сферы научного знания. Однако, в рассмотрении самого феномена «культура» сегодня невозможно не учитывать влияние научно-технических достижений на стремительное изменение деятельности человека, перехода её в транспрофессиональную плоскость, что в целом меняет происходящие в обществе процессы, обостряя их сложную междисциплинарную природу [5]. Поскольку феномен «культура» проявляется в системно-целостном единстве, в том числе интегрируя «гуманитарные дисциплины в единую междисциплинарную область знания» [8, с. 99], то результативность педагогических исследований, посвященных вопросам формирования у обучающихся на разных уровнях системы образования каких-либо видов культуры, напрямую связана с использованием междисциплинарного подхода к её изучению.

Целью нашей статьи является междисциплинарный анализ понятия «культура» на разных уровнях её изучения, подтверждающий необходимость выстраивания педагогических исследований с учетом её многогранной природы.

Методологическими основами исследования нами выбраны: системный подход, который обеспечивает изучение феномена «культура» как сложного явления, многогранного по своей природе, что отражается на методологии педагогических исследований, механизмах и инструментах формирования культуры; комплексный подход, позволяющий взаимообусловлено и взаимосвязано проводить научный поиск, интегрируя данные о феномене «культура» из разных областей знания и проецируя их на сферу педагогических исследований.

Понятие «культура» – один из наиболее спорных научных терминов. В ежедневном восприятии культура часто понимается как культурность, образованность и просвещённость личности. Результаты анализа содержательной части такого сложного понятия, как «культура» показывают, что определения данной дефиниции варьируются у учёных по многообразным параметрам. Многоаспектность и разнообразие значений понятия «культура» объясняется расхождением в научных подходах к теоретическому анализу данного понятия, что и усложняет его формулировку. Множество существующих определений понятия культуры дополняют друг друга, акцентируя внимание на ценности и важности данного феномена, демонстрируя его сложность и многоаспектность.

Обзор научной литературы по вопросу междисциплинарного анализа понятия «культура» выявил три ключевые парадигмы в его исследовании: антропологическая, аксиологическая и знаково-символическая. Эти парадигмы, как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [12, с. 11], демонстрируют общие характеристики для понимания данного междисциплинарного феномена. Антропологическая, аксиологическая и знаково-символическая парадигмы изучения культуры едины в понимании того, что понятие «культура» отражает процесс внесения в природный мир чего-то, изначально ему не принадлежащего и появившегося впоследствии в деятельности человека.

Приверженцами антропологической парадигмы (Б. К. Малиновский, Ф. У. Боас, С. П. Локтев, А. Р. Радклифф-Браун, Э. Тайлор, Л. Уайт и др.)

содержательное наполнение понятия «культура» представлено как особый инструмент приспособления человека к природе, способ его деятельности и активности.

Сторонники аксиологической парадигмы (З. Н. Орлова, П. А. Сорокин, Г. П. Выжлецов, Г. П. Францев, С. А. Токарев) рассматривают культуру как мир духовных ценностей, который проявляется в человеческой деятельности и влияет на природную и социальную реальность.

Знаково-символическая парадигма (В. фон Гумбольдт, Э. Кассирер, К. Гирц, К. Леви-Стросс и др.) изучает понятие «культура» через надбиологическую форму информационного процесса (знаковые системы), т. е. мир смыслов в знаковой оболочке.

Следует отметить, что научный поиск у представителей аксиологической и знаково-символической парадигм направлен на изучение уникальности культур, а у представителей антропологической парадигмы научные исследования нацелены на выявление общих закономерностей, универсалий и структуры культурно-исторического развития. При этом важно, что каждая из указанных парадигм используется в педагогических исследованиях, влияя на определение подходов к воспитанию, саморазвитию и самореализации личности, ценностно-смысловые и содержательные основы их развития, формирования у обучающихся на разных уровнях системы образования отдельных видов культуры.

В настоящее время культура обсуждается экспертами в разных областях. У философов существуют различия в подходе к пониманию культуры, но при этом остается единый общефилософский подход в научной среде: культура является совокупностью материальных и духовных результатов и достижений. При всём многообразии «знаний, навыков, норм и идеалов, образцов деятельности и поведения, идей и гипотез, верований, социальных целей, ценностных ориентаций и т. д.» культура проявляет себя в каждой сфере жизнедеятельности личности [17, с. 271].

Социологи, рассматривая понятие «культура», дифференцируют её от других социологических понятий. В социологическом аспекте культуру понимают как символическую, ценностную и нормативную систему регулирования деятельности людей [16, с. 149], а также обычно говорят о разнице между культурой и обществом, о внутренних различиях между «материальной» и «символической» культурой людей [20].

Культурологи акцентируют внимание на том, что культура является определителем поведения / деятельности человека [21, с. 174], поскольку культура и деятельность взаимосвязаны, а внутренний код культуры (символы, знаки, знания, ценности) используется для / в деятельности [11, с. 19].

Как видим, в педагогических исследованиях невозможно игнорировать ни один из указанных выше аспектов понимания культуры, поскольку философский смысл феномена «культура» является отражением состояния общества в разные периоды его существования и объясняет преобладающие цели, содержание, механизмы и инструменты обучения и воспитания личности; социологический и культурологический аспекты понимания культуры отражаются в тех установках и ценностных ориентирах, которые доминируют в обществе и становятся содержательной основой воспитания личности, формирования её духовно-нравственных ценностей, норм и правил поведения.

Именно поэтому в педагогических научных источниках подчеркивается связь понятия «культура» и понятия «воспитание личности» [15, с. 32], понятия «культура» и понятия «общечеловеческие ценности» [14, с. 130], понятия «культура» и понятия «формирование личности» [7, с. 63]. То, какая из взаимосвязей становится предметом педагогического исследования и влияет на выбор исследователем одной из указанных выше парадигм, конкретизируемых комплексом методологических подходов и принципов.

При этом первоочередным становится теоретический поиск исследователей, который начинается с выбора базовой дефиниции, что крайне сложно, исходя из многообразия существующих трактовок.

Результаты анализа научной литературы выявили разнообразие дефиниций понятия «культура». Так, в общем понимании культура является совокупностью «материальных и духовных ценностей, которые отражают активную творческую деятельность людей в освоении мира в ходе исторического развития человеческого общества» [13, с. 116].

Современный исследователь А. Н. Быстрова, опираясь на главные парадигмы, дает определение культуры как совокупности артефактов (ценностей, смыслов), как процесса человеческой деятельности, как системы коммуникаций (норм, правил), а также как системного (интегрированного) феномена [2, с. 174].

Также Е. А. Бирюкова [1], М. Б. Красильникова и С. К. Севастьянова [8], ссылаясь на теории культуры американских ученых-антропологов А. Кребера и К. Кланхона и современных отечественных и зарубежных культурологов, анализируют основные дефиниции понятия «культура», сгруппировав их в следующие типы:

- дескриптивные дефиниции, которые раскрывают предметное содержание культуры, объединяя все виды деятельности человека (Э. Б. Тейлор, М. Д. Херсковиц);
- исторические дефиниции, которые подчеркивают роль исторического наследия общества (Ф. У. Боас, Р. Линтон, Э. Сепир);
- генетические дефиниции, которые акцентируют внимание на происхождении культуры как результата исторического развития (В. Ф. Оствальд, Г. С. Беккер);
- нормативные дефиниции, которые выделяют культуру как совокупность правил и норм, определенных социумом (К. Уисслер, П. Ю. Черносвитов, Дж. Э. Горер, У. А. Томас);
- психологические дефиниции, которые представлены через психологическую призму поведения человека (Г. Рохайм, Р. Бенедикт, К. Янг, Г. Стейн);
- структурные дефиниции, которые характеризуют внутреннюю организационную составляющую понятия (Р. Линтон, Дж. Хонигман);
- ценностные дефиниции, которые объединяют материальные и социальные ценности человека (П. А. Сорокин);
- идеологические дефиниции, где культура дает возможность создания идеологических установок (М. А. Крылова);
- символические дефиниции, которые интерпретируют культуру как совокупность различных символов / знаков для сохранения такого феномена, как негенетическая «память» (идеи, действия, материальные предметы и т. п.) (Л. Э. Уайт, А. Я. Флиер);

– дефиниции на основе теории обучения, где ключевым результатом выступает поведение, которому человек обучается, а не получает как базовый биологический инстинкт (О. М. Дорошко).

Как видим, для педагогического исследования, связанного с формированием у обучающихся какого-либо вида культуры, созданием условий для их саморазвития и самореализации сложно выбрать один из указанных типов дефиниций, поскольку и сам процесс познания, и воспитания, и будущей деятельности многогранны по своей природе, выходят за рамки одной из названных теорий и обуславливают каждый раз переосмысление исследователем содержания понятия «культура» в соответствии с выбранным научным аппаратом.

Исходя из содержательного наполнения, научной сущности и научного применения понятия «культура», ученые выделяют различные методологические основания изучения культуры. Основными являются аксиологический (Г. П. Францев), системно-деятельностный (М. С. Каган, В. Е. Давидович), структурно-семиотический (Ф. де Соссюр, Р. О. Якобсон, К. Леви-Стросс), психоаналитический (З. Фрейд, К. Г. Юнг), экзистенциально-герменевтический (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Х.-Г. Гадамер, Ж.-П. Сартр), игровой (Й. Хейзинг, Г. Маркузе). Современная наука постоянно пополняется новыми подходами к изучению такого сложного междисциплинарного понятия.

Методология изучения культуры имеет важное значение для результативности педагогических исследований, поскольку позволяет рассматривать образовательный процесс через призму не одного, а нескольких аспектов, учитывая взаимосвязь и взаимообусловленность образования и культуры, т. к. культура идентифицирует смысловую и ценностную наполняемость содержания образования.

Проблемным вопросом в научном поиске остается вопрос о структуре культуры, что непосредственно влияет на процесс её формирования у обучающихся. Одной из основных характеристик понятия культуры, выявленных при анализе, является её сложная многокомпонентность. Так, в форме единой модели культура как многоуровневая и многослойная конструкция представлена в работах М. Дан. На основе анализа существующих моделей культуры разных авторов исследователь выделила семь уровней культуры: уровень индивидуальной культуры, уровень групповой культуры, уровень организационной культуры, уровень профессиональной культуры, уровень национальной культуры, уровень наднациональной культуры и уровень глобальной культуры [19, с. 238]. Рассматривая культуру как многослойную конструкцию, автор в свою модель включает четыре категории элементов культуры. Первым слоем выступает ядро культуры, которое состоит из основных положений, второй слой представлен ценностями, за которыми следует поведение, а внешний слой образован артефактами [19, с. 238].

Фактически структура культуры имеет проекцию на модель её формирования у обучающихся, отражая в ядре методологию моделируемого процесса, конкретизируя ценности в зависимости от предмета и цели педагогического исследования, а на их основе – определяя необходимые механизмы и инструменты формирования конкретного вида культуры.

Многие исследователи структуру культуры видят как единство духовной культуры и материальной культуры, которые обладают своими специфическими функциональными особенностями, но в то же время органически сосуществуют для развития человеческого общества.

Исследователь В. Ф. Горохов, опираясь на наработки культуролога Ф. Ф. Зелинского [4] и философа М. С. Кагана [6], выделил подсистемы культуры, которые условно называл вертикальными (формальными):

- духовная культура – совокупность нравственной, религиозной, научной, эстетической, философской и т. п. составляющих;
- социальная культура – организационная составляющая человеческих отношений;
- материальная культура – вещественная составляющая.

К горизонтальным (содержательным) элементам структурного состава культуры, которые наполняют вертикальные внутренним содержанием, исследователь относит «обычаи, нормы, ценности, знания, смыслы» [3].

В силу такой сложности структуры культуры невозможно педагогические исследования, нацеленные на формирование тех или иных ценностей, видов культуры, саморазвития и самореализации личности, осуществлять в рамках только учебного или воспитательного процессов. Культура и разные аспекты её проявления обуславливают реализацию педагогических исследований в целостном образовательном процессе или образовательном пространстве / среде, делая акцент на взаимоотношениях и взаимодействии прямых и косвенных субъектов процесса / пространства / среды.

При пространственном описании структуры культуры появляется определенная иерархия. Так, микроуровень культуры представлен следующими элементами: микрокультура (культура личности, культура группы), субкультура (культура массовой общности, например: городская, педагогическая, элитарная, академическая и т. п.), мезокультура (культура этноса, например: русская, белорусская, чеченская и т. п.). Макроуровень содержит: культуру суперэтноса (например, славянская, американская и т. п.; православная, буддийская и т. п.), континентальную культуру (культура всех этносов континента, например: европейская, африканская и т. п.). Мегауровень культуры представлен планетарной культурой (культура землян). Все структурные элементы понятия «культура» на каждом уровне подвижны и не стабильны, склонны к усложнению. Так, рассматривая сущность академической культуры, мы уточняем ее проявление на микроуровне (групп ученых, педагогов, студентов и т. д.), на мезоуровне (между учеными из университетов разных стран).

Развитие отдельного человека, социальной группы и общества в целом определяют уровни анализа культуры. М. С. Каган, считая культуру проекцией деятельности человека, выделяет три «масштаба модуса» понятия «культура» в форме пирамиды, где основанием является уровень общего («культура человечества»), далее в среднем сегменте – уровень особенного («культура социальных групп разного масштаба») и вершина пирамиды – уровень единичного («культура человека») [6, с. 41–42]. Например, определяя культуру молодого исследователя, научно-педагогический поиск необходимо начинать с базового уровня, т. е. общего понимания академической культуры в целом, затем перейти на особенный уровень, где будет изучен феномен

«академическая культура университета / научной организации», что и позволит достичь вершины – единичного уровня с определением сущности академической культуры личности, а затем и академической культуры молодого исследователя.

Многообразие этих проявлений академической культуры необходимо учитывать при обосновании и разработке модели её формирования с особым подбором форм, методов и средств, отражающих междисциплинарность и многогранность этого феномена.

Взаимосвязь и взаимодействие всех структурных составляющих понятия «культура» проявляется в разнообразии её функций в социуме, связывающих членов этого социума множеством ролей. Решение вопроса о функциях культуры связано с содержательным наполнением понятия культуры. Главной функцией культуры является «витальная, жизнеобеспечивающая», выполнение которой «относительно общества возможно лишь за счёт и благодаря выполнению культурой человекотворческой функции, которая и определяет сущность культуры» [10, с. 14].

Научный интерес представляют работы [9; 10; 18], которые рассматривают различные аспекты изучения функций культуры в гуманитарных науках. К ключевым функциям культуры как междисциплинарного понятия относятся следующие функции:

- нормативная (регулятивная, защитная) функция (нормы поведения, порядок в социуме, регулирование норм поведения человека и порядок в социуме в целом);
- аксиологическая (оценочная, ценностная) функция (единая система ценностей и идеалов человека и общества в целом);
- коммуникативная функция (общение человека в обществе);
- символическая функция (фиксация ценной для общества информации);
- интегративная функция (объединение в группы).

Выделение ключевых функций культуры весьма условно, поскольку существующие разноаспектные классификации функций культуры оперируют совокупностью ролей, которые переплетены с целью развития человечества и видами человеческой деятельности.

Исходя из этого, в педагогических исследованиях необходимо учитывать два аспекта при разработке содержания, механизмов и инструментов формирования культуры личности обучающихся или создания условий их саморазвития и самореализации. Первый аспект связан с влиянием функций культуры на содержание обучения и воспитания, подготавливая личность к выполнению тех или иных социальных ролей. Второй аспект связан с тем, что целью образовательного процесса является многогранное развитие личности обучающегося, а значит и его готовности к выполнению в обществе ряда ролей за счёт непрерывного самосовершенствования. Это ещё раз подтверждает необходимость осуществления педагогических исследований с учетом междисциплинарной природы феномена «культура».

Таким образом, несмотря на очевидность междисциплинарной природы феномена «культура», современные исследователи при обосновании процессов её формирования у обучающихся на разных уровнях системы образования зачастую опираются на один из существующих научных подходов изучения.

В образовательной практике это не обеспечивает эффективности предпринятых педагогических влияний.

Вместе с тем, междисциплинарность понятия «культура» подтверждает современную тенденцию науки к взаимовлиянию и усилению интегративных процессов. Междисциплинарный подход позволяет углубить знание о культуре как о целостной, сложноорганизованной, многоуровневой и развивающейся системе, направленной на развитие эталонности в сфере человеческой деятельности и взаимодействии личности с социумом. Такой подход позволяет рассматривать формирование культуры личности в образовательном процессе не автономно, а совокупно со всеми многообразными и взаимосвязанными видами деятельности личности, выполнения ею в обществе множества социальных ролей. Указанное обеспечивает комплексный подход в определении направлений и разработке содержательного наполнения процессов обучения и воспитания, подборе ключевых педагогических инструментов, что и доказывает необходимость и значимость учета междисциплинарной природы культуры в педагогических исследованиях.

Список литературы

1. **Бирюкова, Е. А.** О значении понятия «культура» / Е. А. Бирюкова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 12-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-znachenii-roputiia-kultura> (дата обращения: 20.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
2. **Быстрова, А. Н.** Дефиниции культуры в системе культурологического знания / А. Н. Быстрова. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39). – С. 173–179. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/definitii-kultury-v-sisteme-kulturologicheskogo-znaniia> (дата обращения: 21.11.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
3. **Горохов, В. Ф.** О структуре культуры / В. Ф. Горохов // Образование и наука: современные тренды : кол. моногр. / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары, 2016. – ISBN 978-5-9908358-9-4. – С. 5–15.
4. **Зелинский, Ф. Ф.** История античной культуры / Ф. Ф. Зелинский. – Санкт-Петербург : Марс, 1995. – 380 с. – ISBN 5-85233-014-0.
5. **Зинченко, В. О.** Транспрофессионализм как основа подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности / В. О. Зинченко // Молодежь. Наука. Современность : VIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 10 апр. 2021 г. : сб. ст. / науч. ред. Г. Н. Ливенская. – Ижевск, 2021. – ISBN 978-5-4312-0906-2. – С. 76–79.
6. **Каган, М. С.** Философия культуры : учебное пособие для вузов / М. С. Каган. – Москва : Юрайт, 2024. – 353 с. – ISBN 978-5-534-06178-9.
7. **Кичева, И. В.** Краткий словарь педагогических терминов / И. В. Кичева. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2009. – 160 с. – ISBN 978-5-4220-0020-3.
8. **Красильникова, М. Б.** К вопросу о современных подходах к определению понятия «культура» / М. Б. Красильникова, С. К. Севастьянова. – Текст : электронный // Обсерватория культуры. – 2015. – № 4. – С. 98–103. – URL: <https://observatoria.rsl.ru/jour/article/viewFile/272/347> (дата обращения: 20.01.2025).

9. **Красных, В. В.** Основные функции культуры и лингвокультуры / В. В. Красных. – Текст : электронный // Русское культурное пространство : сб. материалов науч.-практ. семинара, Москва, 19 апр. 2012 г. / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2012. – С. 24–30. – URL: <https://istina.ipmnet.ru/publications/article/3179727/> (дата обращения: 21.11.2024).
10. **Круглова, Л. К.** Теория культуры : в 3 ч. Ч. 2. Функции и структура культуры : учеб. пособие / Л. К. Круглова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Санкт-Петербург : СПГУВК, 2009. – 290 с. – ISBN 978-5-88789-279-5.
11. **Культурология** : учебник / под общ. ред. О. И. Ган. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – 192 с. – ISBN 978-5-7996-1163-7.
12. **Кун, Т.** Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – Москва : АСТ : АСТ МОСКВА, 2009. – 317 с. – ISBN 978-5-17-059180-0. – ISBN 978-5-403-01409-0.
13. **Новейший культурологический словарь** : термины, биографические справки, иллюстрации / [авт.-сост.: В. Д. Лихвар, Е. А. Подольская, Д. Е. Погорелый]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 411 с. – ISBN 978-5-222-16480-8.
14. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – Москва : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с. – ISBN 5-7107-7304-2.
15. **Полонский, В. М.** Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1.
16. **Ручкина, Т. В.** Понятие культуры в культурологическом и социологическом аспектах / Т. В. Ручкина. – Текст : электронный // Экономика и социум. – 2014. – № 3-3(12). – С. 140–156. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kultury-v-kulturologicheskom-i-sotsiologicheskom-aspektah> (дата обращения: 13.11.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
17. **Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с. – ISBN 5-250-02742-3.
18. **Флиер, А. Я.** Социальные функции культуры / А. Я. Флиер. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 4(48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-funktsii-kultury> (дата обращения: 27.11.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
19. **Dan, M.** Culture as a Multi-Level and Multi-Layer Construct / M. Dan. – Text : electronic // Review of International Comparative Management. – 2020. – Vol. 21, № 2. – P. 226–240. – URL: https://www.researchgate.net/publication/343263440_Culture_as_a_Multi-Level_and_Multi-Layer_Construct (date of access: 27.11.2024).
20. **Sociology on culture** / J. R. C. Hall, J. R. Hall, M. Battani, M. J. Neitz. – [S. l. : S. n.], 2003. – 22 p. – ISBN 9780203633618. – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/mono/10.4324/9780203633618-13/cultural-objects-audiences-meaning-john-hall-mary-jo-neitz-marshall-battani?context=ubx> (date of access: 16.01.2025). – Access mode: website «Taylor & Francis Group». – Text : electronic.

21. **Malinowski, B.** Sex, Culture and Myth / B. Malinowski. – Harcourt, New York : Brace & World, 1962. – 361 p.

**Zinchenko V. O.,
Sanchenko Y. N.**

**The interdisciplinarity of the phenomenon of culture
in pedagogical research**

The article examines the problem of an interdisciplinary approach in the study of the phenomenon of culture in the context of the pedagogical search for mechanisms and tools for the development of students' personality, the formation of various types of culture, and the corresponding improvement of the educational process. The authors of the article analyze the key paradigms in the study of culture with a projection on pedagogical research. The concept of culture as an interdisciplinary phenomenon is considered. It is indicated that only an interdisciplinary approach and a multifaceted understanding of culture will allow teachers-researchers to reasonably build the process of formation and development of personal culture.

Key words: culture, interdisciplinarity, interdisciplinary phenomenon, paradigm of cultural studies, philosophical aspect, sociological aspect, cultural aspect, pedagogical aspect, structure of culture, functions of culture.

Мартынюк Эмилия Сергеевна,
ассистент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «Мелитопольский
государственный университет»
emiliya.martynyuk@mail.ru

Развитие содержания понятия «самообразование» в философской и психолого-педагогической литературе

В данной статье исследуется вопрос истории возникновения и становления самообразования как понятия и направления педагогической науки, раскрывается сущность самообразования со времен Сократа и до наших дней, рассматривается современное состояние института самообразования в философской и психолого-педагогической литературе. Автором проанализированы различные определения понятия «самообразование» и на основе данного анализа выработано собственное определение данного понятия в условиях работы вуза, выпускающего студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: самообразование, сущность самообразования, образовательная деятельность, развитие.

Основной целью государственной политики в сфере высшего образования является формирование такой модели образования, которая будет соответствовать всем вызовам XXI века. Перед отечественной высшей школой сегодня стоит непростая задача постоянного совершенствования образовательной системы, отвечая на динамичные запросы рынка труда. В связи с чем меняется модель развития образования, где смещаются акценты с образовательной деятельности на деятельность самообразовательную. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ст. 3 п. 8, говорится об «обеспечении права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивности системы образования к уровню подготовки, особенностям развития и интересам человека». Во ФГОС ВО по направлению подготовки «педагогическое образование» находим совокупность компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника, освоившего ООП, среди которых упоминается универсальная компетенция УК-6, где выпускник «способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни». Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что самообразование студентов, в частности будущих учителей, приобретает всё большую значимость в контексте формирования гармонично развитой личности. Более того, развитие компетенции самообразования является одной из ключевых задач подготовки высококвалифицированных специалистов, способных успешно конкурировать на современном рынке труда.

Целью данной статьи является определение сущности и содержания понятия «самообразование» для выявления его полного определения.

Методы нашего исследования: анализ философской, психолого-педагогической литературы и педагогического опыта, анализ нормативных документов и вузовской методической документации, сравнение, сопоставление, обобщение материалов изученных источников.

Основой методологии данного исследования являются положения философской, психологической и педагогической антропологии, где человек рассматривается как субъект саморазвития и самосовершенствования (Н. А. Бердяев, В. фон Гумбольдт, В. С. Соловьёв и др.; Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и др.)

В современной педагогической науке отсутствует единый и общепринятый подход к определению понятия «самообразование». Различные исследователи предлагают свои интерпретации этого термина, акцентируя внимание на различных его аспектах. Некоторые ученые фокусируются на конечном результате самообразования – самостоятельном овладении систематизированными знаниями, относящимися к различным сферам человеческой жизнедеятельности. Другие рассматривают самообразование как неотъемлемую часть организованного обучения в образовательных учреждениях, осуществляемого за рамками учебного процесса. Некоторые исследователи подчеркивают не только познавательный аспект самообразования, управляемый самим индивидом, но и его личностное и социальное значение. Обратимся к истокам возникновения данного понятия с целью более глубокого осмысления данной педагогической категории.

Первое упоминание о понятии «самообразование» встречаем у Сократа. Его философские воззрения были основаны на важности самопознания и развития личности через постоянное обучение, внутренний диалог и анализ собственных убеждений. Ученый считал, что настоящее самообразование – это не просто запоминание информации, а умение анализировать, рассуждать и вырабатывать собственное мнение. Таким образом, для Сократа самообразование представляло собой неотъемлемую часть жизни человека, что дает ему возможность становиться более осознанным, развитым и мудрым [1].

Говоря о самообразовании, нельзя не упомянуть И. Канта, чьи идеи стали оплотом для многих философских размышлений о человеческом разуме и его способности к саморазвитию. И. Кант подчеркивал значение свободного мышления и индивидуальной ответственности, утверждая, что человек должен использовать свой разум, а не полагаться на авторитеты, а также самообразование для И. Канта представляло собой не просто процесс накопления знаний, но и обретение духовной автономии [5].

Согласно точке зрения Г. Гегеля, именно самообразование делает из просто живого существа человека, отличая его от животного. По его мнению, самообразование раскрывает внутренний потенциал личности, представляя собой постоянное движение от однородности к диалектическому взаимодействию. Таким образом, Г. Гегель делает акцент на том, что истинное образование – это не только знание, но и самопознание, которое ведёт к внутренней гармонии и социальной ответственности [3].

Рубакин Н. А. считается одним из ключевых деятелей в сфере самообразования в России. Его многочисленные труды, такие как «Практика самообразования», «О сбережении сил и времени в деле самообразования»,

«Вперед и вверх», «Как и с какой целью читать книги» оказали значительное влияние на развитие в этой области. Н. А. Рубакин утверждал, что подлинное образование возможно исключительно через самообразование, а его главная цель – формирование целостного мировоззрения. Он подчеркивал важность передачи знаний последующим поколениям, чтобы они не оставались «мертвым капиталом» в сознании отдельного человека. По мнению ученого, самообразование охватывает не только интеллектуальное развитие, но и воспитание чувств. Книга, по его убеждению, является основным инструментом самообразования, позволяющим каждому человеку найти знания в той форме, которая ему необходима [8].

В современной литературе наблюдается разнообразие трактовок понятия самообразования, что указывает на неполноту его теоретического осмысления и отсутствие консенсуса среди исследователей в отношении его определения. Среди современных ученых, которые проявляли научный интерес к проблеме самообразования, можно назвать А. К. Громцеву, В. И. Наролину, Н. В. Подвойскую, Э. Остермана, Г. М. Коджаспирову, Н. Г. Кузьмину, Г. С. Закирова, С. С. Марголину, А. И. Кочетова, А. В. Трухина, В. Н. Котляра, З. Я. Горностаева и других.

Громцева А. К. акцентирует внимание на том, что самообразование представляет собой целенаправленную деятельность, управляемую самим индивидом, где осуществляется самостоятельный анализ и оценка собственных знаний и возможностей. По мнению автора, в процесс самообразования должны быть включены систематическое изучение, познавательная активность и чёткая постановка целей с осознанием путей их достижения [4].

Наролина В. И. дополняет данную позицию, подчёркивая необходимость учёта внутренних стимулов личности и добровольности в самообразовательной деятельности, при этом не отрицая значения строгой системы программного содержания и преподавания наук [6].

Следует отметить, что такое понимание самообразования подчеркивает его активный характер, призывая к осознанию собственной ответственности за учебный процесс и личностное развитие.

Некоторые исследователи, в том числе Г. С. Закиров, З. Я. Горностаева и А. И. Кочетов, определяют самообразование как процесс накопления знаний. В то же время В. Оконь и Н. Д. Иванова интерпретируют его как особый вид познавательной деятельности, то есть как способ обучения [7].

Итак, самообразование можно рассматривать как вид познавательной деятельности, где в процессе самообразовательной деятельности обучаемый ставит перед собой цели, выбирает направления для изучения и осваивает материалы на своем уровне и в своем темпе.

Привлекает внимание взгляд А. В. Трухина, по мнению которого самообразование представляет собой целенаправленную, самостоятельную и систематическую познавательную активность. По его мнению, основная цель такого рода деятельности – достижение как личных, так и общественно значимых образовательных результатов. К ним относятся: удовлетворение познавательной любознательности, реализация культурных и профессиональных потребностей, а также повышение уровня квалификации.

С точки зрения философии, самообразование, по мнению ученого, – это автономный процесс постижения знаний, основанный на свободном выборе индивида и мотивированный его внутренней потребностью. Данный процесс опирается на индивидуальные способности и подлежит корректировке посредством саморефлексии [9].

Наролина В. И. подчеркивает важность учёта внутренних мотивов личности, стремящейся к самообразованию и добровольному участию в учебном процессе. Однако, она отмечает необходимость сохранения целостности учебной программы и методов преподавания [6]. С мнением В. И. Наролиной также согласны такие ученые, как И. Б. Бичева, А. В. Хижная, М. В. Фоменко, М. В. Угрюмова, А. А. Мазунова, которые считают, что самообразование представляет собой непрерывный процесс, мотивированный жадой знаний и стремлением индивида к автономному исследованию разнообразных вопросов и проблем [2].

Упомянутое выше свидетельствует о решающей роли мотивационного аспекта в процессе самообразования, однако человек, занимающийся самообразованием, должен не только проявлять интерес к новым знаниям, но и активно планировать свою учебную деятельность, определять цели и задачи, выбирать методы и ресурсы для изучения материала. Важными элементами самообразования являются самодисциплина, последовательность в обучении, систематичность и постоянство в усилиях. Необходимо выделять время на изучение новой информации, развивать свои способности, а также проверять и закреплять полученные знания через практику и повторение.

В зарубежных источниках отмечается, что самообразование является важным фактором специалиста, способного активно и творчески мыслить, действовать, а также развиваться и совершенствоваться. Самообразование является перспективным направлением педагогической теории и практики, выступая как условие обучения, как процесс, параллельный образованию и продолжающий его [11].

Вместе с этим, для осуществления процесса самообразования необходима устойчивая мотивация и способность осознавать результаты самообразовательной деятельности [10].

Проанализировав результаты исследований ученых, мы пришли к выводу, что в контексте деятельности высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку педагогических кадров, понятие «самообразование» наиболее адекватно трактуется как целенаправленная, автономная, систематическая познавательная активность, ориентированная на реализацию как индивидуальных, так и социально значимых образовательных задач: удовлетворение познавательных интересов, культурно-профессиональных запросов, а также повышение квалификации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что научное сообщество единогласно признает самообразование одним из важнейших факторов, способствующих как личностному, так и общественному прогрессу. Оно даёт человеку возможность углублять свои знания, развивать личные и профессиональные навыки в конкретной сфере деятельности, достигая в ней высокого уровня мастерства. Самостоятельное обучение позволяет индивидуально подходить к процессу обучения, выбирая темы, методы и темп, наиболее подходящие для личных целей и интересов. Важно отметить, что в

педагогике понятие самообразования охватывает все способы приобретения знаний, умений и навыков, связанные с изучением различных предметов. В отличие от античности, когда основным источником новых знаний была книга, современные технологии и доступ к информации открыли широкие возможности для самообразования. К ним относятся прослушивание лекций, докладов, консультации с экспертами, посещение спектаклей, выставок, концертов, музеев, просмотр видеофильмов, телепередач, а также проведение экспериментов, использование компьютерных обучающих программ и онлайн-библиотек. В условиях быстро меняющегося мира процесс самообразования требует тщательного анализа, так как постоянный поток новой информации, технологический прогресс и изменяющиеся требования рынка труда делают непрерывное обучение необходимостью.

Список литературы

1. **Айзенберг, А. Я.** Самообразование: история, теория и современные проблемы : учеб. пособие / А. Я. Айзенберг. – Москва : Высш. шк., 1986. – 126 с.
2. **Гегель, Г. В. Ф.** Философская пропедевтика / Г. В. Ф. Гегель // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. / пер. Д. А. Драгуна. – Москва, 1971. – Т. 2. – URL: <https://www.psyoffice.ru/9/gegel01/txt03.html> (дата обращения: 19.01.2025). – Текст : электронный.
3. **Громцева, А. К.** Самообразование старшекласников общеобразовательной школы : спецкурс / А. К. Громцева. – Ленинград : [Б. и.], 1974. – 150 с.
4. **Кант, И.** Сочинения : в 6 т. Т. 6 / И. Кант ; [под ред.: Ф. В. Амуса и др. ; вступ. ст. Т. И. Ойзермана]. – Москва : Мысль, 1966. – 743 с.
5. **Наролина, В. И.** Компетентностный подход к современному профессиональному образованию и межкультурная коммуникативная компетентность специалиста / В. И. Наролина // Мир образования. – 2008. – № 4. – С. 3–12.
6. **Оконь, В.** Введение в общую дидактику / В. Оконь. – Москва : Высш. шк., 1990. – 381 с. – ISBN 5-06-001654-4.
7. **Рубакин, Н. А.** Как заниматься самообразованием : сборник / Н. А. Рубакин ; [сост. и вступ. статья, с. 3–28, Т. К. Крук]. – Москва : Сов. Россия, 1962. – 127 с.
8. **Самообразовательная деятельность педагога как условие достижения профессионализма** / И. Б. Бичева, А. В. Хижная, М. В. Фоменко [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 2–4.
9. **Трухин, А. В.** Проблема самообразования в межпредметном поле / А. В. Трухин. – Текст : электронный // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2019. – № 2(6). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samoobrazovaniya-v-mezhpredmetnom-pole> (дата обращения: 19.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
10. **Bastian, K. C.** Subject-area specialization and teacher retention: An elementary school story / K. C. Bastian, C. K. Fortner, K. Caton // The Elementary School Journal, 2023. – № 2(124). – P. 343–366.

11. Fawns, T. An entangled pedagogy: Looking beyond the pedagogy-technology dichotomy / T. Fawns. – Text : electronic // Postdigital Science and Education. – 2022. – № 4(3). – P. 711–728. – URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7> (date of access: 13.03.2025).

Martyniuk E. S.

**The development of the definition of self-education
in philosophical and psychological literature**

This article examines the history of the emergence and formation of self-education as a concept and direction of pedagogical science, reveals the essence of self-education from the time of Socrates to the present day, examines the current state of the institution of self-education in philosophical and psychological and pedagogical literature. The author analyzes various definitions of the concept of «self-education» and, based on this analysis, develops his own definition of this concept in the working conditions of a university that graduates students of pedagogical specialties.

Key words: self-education, the essence of self-education, educational activity, development.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алябьева Светлана Николаевна, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Баранова Елена Геннадьевна, доцент кафедры романо-германских языков, перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», кандидат филологических наук, г. Нижний Новгород

Бочацкая Анна Александровна, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Васюк Андрей Андреевич, доцент кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Везиров Тимур Гаджиевич, профессор ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», доктор педагогических наук, г. Махачкала, Республика Дагестан

Вихляева Анастасия Сергеевна, ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Гнатышина Екатерина Викторовна, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», доктор педагогических наук, г. Челябинск

Гордеева Татьяна Сергеевна, аспирант ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Гумарев Сергей Павлович, заместитель директора по воспитательной работе МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска», г. Челябинск

Жейнова Мария Александровна, аспирант ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Истратов Александр Юрьевич, доцент кафедры архитектурного проектирования ФГОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет им. Н. С. Алфорова», г. Екатеринбург

Каргина Анна Петровна, доцент кафедры русской филологии ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», кандидат филологических наук, г. Петропавловск-Камчатский

Кисель Олеся Владимировна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Краснова Мария Александровна, доцент кафедры романо-германских языков, перевода, зарубежной литературы и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова», кандидат педагогических наук, г. Нижний Новгород

Левочкина Ольга Викторовна, заместитель директора по учебной работе Института философии, доцент кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Леусенко Виктория Викторовна, ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Мамонтова Анна Александровна, руководитель учебно-производственной практики ФГБОУ ВО «Смоленская государственная сельскохозяйственная академия», г. Смоленск

Мартынюк Эмилия Сергеевна, ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Матвеев Анатолий Петрович, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Федеральный научный центр физической культуры и спорта» (ВНИИФК), доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

Никиренкова Анастасия Юрьевна, ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Никитина Наталия Павловна, заведующий кафедрой архитектуры ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. Первого президента России Б. Н. Ельцина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Екатеринбург

Омельчук Марина Александровна, ассистент ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Попрядухина Ольга Юрьевна, старший преподаватель ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская обл.

Прихода Игорь Викторович, профессор кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Пшечук-Воронина Яна Юрьевна, доцент кафедры русской филологии и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Луганская государственная академия культуры и искусств имени Михаила Матусовского», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Резник Анна Валерьевна, ассистент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Ротерс Татьяна Тихоновна, профессор кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Санников Максим Алексеевич, иерей, ректор Института развития образования им. К. Д. Ушинского, преподаватель ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», г. Ижевск

Санченко Евгения Николаевна, заведующий научным отделом, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Сенченков Николай Петрович, проректор по внеучебной работе ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор педагогических наук, профессор, г. Смоленск

Сергиенко Артём Романович, ассистент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Скляр Павел Петрович, директор Института философии, профессор кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля», доктор психологических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Степанушко Инна Владимировна, аспирант 3 курса, научная специальность 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Ульянкина Ольга Валентиновна, старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького», г. Донецк, ДНР

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Чумак-Жунь Татьяна Владимировна, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Штольц Юлия Михайловна, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-88707 от 18 ноября 2024 г.) основан в 2015 г.

Учредитель и издатель сборника – ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющим сериальную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском языке. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.
2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.
3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кегль; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – („“) «лапки»).

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (;). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку с пробелом, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится приставный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключающими двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей,

сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

В заявке авторы должны подать следующую информацию:

1	Полное название статьи	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
	ФИО (полностью)	
2	Учёная степень, звание	
3	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
4	Страна, город	
5	Контактный номер телефона	
6	Почтовый адрес, индекс	
7	Адрес электронной почты	
8	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

**Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета**

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия «Педагогические науки. Образование»

Сборник научных трудов

Главный редактор – **В. О. Зинченко**
Редактор серии – **Н. И. Пантыкина**
Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**
Корректор – **О. И. Письменская**
Компьютерная верстка – **Т. А. Ковалева**

Подписано в печать 13.05.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 17,22.
Тираж 47 экз. Заказ № 29.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-2-58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru