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

№ 3(128) • 2025 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»

№3(128)
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»
№ 3(128) • 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.

Р Е Д А К Ц И О Н Н А Я К О Л Л Е Г И Я :

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:

ДавыдоваЛ. 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». № 3(128) / гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – 260 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 изучений 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 № 16 от 20 июня 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

Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б. Обучение основам письменного перевода с английского языка на русский в вузе..... 5

Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И. Значимость учебных и производственных практик в профессиональной подготовке студентов геологических и географических направлений вузов..... 13

Быкова Н. А. Активизация учебной мотивации обучающихся музыкального колледжа в условии формирования исполнительского мастерства посредством реализации педагогических технологий..... 24

Виницкая Н. В., Шабалина Е. П. Перспективы дополнительной профессиональной подготовки специалистов в сфере культурно-познавательного туризма..... 32

Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е. Формирование финансовой грамотности у студентов творческих специальностей: проблемы и педагогические решения..... 41

Гурьянчик В. Н. Профессиональная переподготовка как инструмент социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции..... 50

Дубских А. И. Возможности использования смешанной формы обучения иностранным языкам в вузе..... 62

Лисицына В. О. Методологические основы подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз»..... 68

Лошакова М. С., Рудь М. В. Анализ эффективности реализации педагогических условий формирования социальной зрелости студентов в процессе обучения в университете..... 76

Матюшина Н. В. Важность языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному..... 84

Милюков М. Н. Формирование духовно-нравственных ценностей будущих педагогов как научная проблема..... 93

Саидов Ф. С. Формирование профессиональных компетенций обучающихся учебных центров производственных организаций..... 103

Ульченко Ю. В., Тагиев А. С. Профессиональная подготовка специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике..... 111

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г. Теоретические аспекты непрерывного химического образования в контексте решения задач научно-технологического развития страны..... 119

Кривко Я. П., Финогеева Т. Е. Подготовка педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века..... 127

Шматченко А. А. Образовательная среда как средство формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста..... 134

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Колобкова А. А. К вопросу формирования репродуктивного поведения студенческой молодежи..... 141

Мальцева Т. Е. Проблема проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве ЛНР..... 149

Тома Ж. В. Категория «профессия» как одна из определяющих процесс профессионального воспитания студентов..... 159

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Илларионова Ю. А. Роль высших учебных заведений в духовно-нравственном возрождении и социальной интеграции общества в условиях постконфликтного восстановления..... 166

Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А. Потенциал корпоративной культуры в формировании профессиональной педагогической коммуникации..... 174

Ланина С. Ю. Проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии..... 182

Мусс П. Д. Вопросы общественно-педагогического движения в периодических изданиях Оренбургской губернии в конце XIX века..... 188

Приходченко Е. И. Роль коммуникативной компетентности в развитии сбалансированной личности..... 195

Санченко Е. Н., Зинченко В. О. Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения..... 202

Сенченков Н. П., Мамонтова А. А. Идеи формирования эколого-экономической воспитанности в истории педагогической мысли..... 211

Турянская О. Ф., Павлова Т. А. Функциональная направленность цифровой образовательной среды в обучении: от информации к взаимодействию..... 219

Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И. Зарождение идей развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности..... 228

Царенная Е. В. Саморегуляция как компонент коммуникативной мобильности педагога и фактор его профессионального становления.... 234

Ясинская Н. А. Педагогические условия духовно-нравственного воспитания студентов новых регионов..... 240

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 249

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 253

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.016:[811.111:811.161.1]’255

Богачева Виктория Эдуардовна,
ст. преподаватель кафедры
теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
bve692008@yandex.ru

Некрутенко Елена Борисовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры
теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
advego.first78@mail.ru

Обучение основам письменного перевода с английского языка на русский в вузе

В данной статье рассматривается обучение студентов-переводчиков письменному переводу с английского на русский язык. Статья дает современный взгляд на процесс преподавания в аспекте перевода. Особое внимание уделяется последовательности введения текстов разного жанра в учебный процесс и трудностям, с которыми сталкиваются преподаватели данной дисциплины. Подчёркивается влияние групповой работы на формирование переводческих навыков, а также организации рабочей атмосферы в академической группе. Для достижения образовательных результатов авторы представляют преподавание письменного перевода в парадигме клиент-заказчик.

Ключевые слова: *письменный перевод, парадигма клиент-заказчик, тексты разных жанров, коммуникативные навыки*

В России с каждым годом увеличивается количество высших учебных заведений, осуществляющих обучение студентов специалитета по направлению подготовки 45.05.01 «Перевод и переводоведение». На сегодняшний день их число насчитывает 51 [3]. С другой стороны, стремительными темпами развиваются передовые технологии в сфере компьютерного машинного и автоматического перевода, что в свою очередь оказывает значительное влияние непосредственно на процесс подготовки переводчиков к будущей профессии. Кроме того, выпускники региональных вузов несколько отстают в профессиональном плане от представителей столичных образовательных учреждений, не выдерживая конкуренции с ними на рынке предоставления качественных переводческих услуг. Все вышесказанное является свидетельством того, что процесс обучения переводу в целом, и письменному в частности,

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

является определенной проблемой, требующей пристального изучения и актуального решения.

Проблеме обучения студентов письменному переводу в вузе посвящено значительное количество научных работ как в Российской Федерации (Т. А. Казакова, М. А. Загот, Е. С. Масловский, М. В. Вербицкая, И. Л. Цитурова, Л. А. Черняховская и др.), так и в ряде зарубежных стран (Ю. Найда, Д. Гервер, К. Райс, Дж. Кэтфорд и др.).

По мнению авторов, процесс перевода представляет собой межъязыковую интерпретацию текста оригинала на русский язык, т. е. творческий акт, а не набор механических приемов. Соответственно, и к преподаванию письменного перевода необходимо подходить творчески, избегая шаблонных рекомендаций. Преподавателям следует выработать особый индивидуальный подход к каждой конкретной академической группе, отталкиваясь от учебного плана по данной дисциплине, уровня языковой подготовки будущих переводчиков и их творческого потенциала.

Безусловно, залогом адекватного письменного перевода являются профессиональные умения и навыки производить качественный перевод текста оригинала, что должно составлять основу обучения студентов направления подготовки «Перевод и переводоведение» в высшем учебном заведении. Именно в этом и заключается **цель данной статьи.**

Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ исследований российских и зарубежных авторов; педагогическое обобщение практического опыта преподавателей теории и практики перевода ряда вузов России; анализ личного педагогического опыта авторов; метод анализа содержания учебных переводов студентов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем продемонстрирована методическая модель процесса обучения письменному переводу с английского языка на русский, направленная на организацию работы студентов с текстами разных жанров, с лексико-семантическим аспектом предпереводческого анализа и выполнение постпереводческого редактирования.

По нашему мнению, обучение письменному переводу с английского на русский язык логично начинать с публицистических текстов. Причем речь идет об информационных статьях из электронных англоязычных газет или журналов. При этом тексты должны быть аутентичные и не сводиться к простому перечислению статистических данных, названий, имен и другой аналогичной когнитивной информации. Преподавателю следует подбирать актуальные статьи, связанные с современным контекстом. Мы считаем, что целесообразно использовать подобные тексты в течение нескольких лет.

Выбор публицистики в качестве основного материала при обучении письменному переводу не случаен. Во-первых, публицистические статьи обладают широким спектром жанров, вследствие чего к этой категории относятся тексты весьма разнообразные по своим характеристикам. Во-вторых, данные тексты содержат самые разные языковые явления, характерные для различных стилей и регистров общения. Таким образом, на материале публицистики можно ознакомить студентов с большим

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

количеством переводческих задач и выработать у них необходимые профессиональные умения и навыки.

По нашему мнению, важно начинать обучение студентов письменному переводу сразу с целостной статьи, которая не будет носить ярко выраженных черт авторского стиля, постепенно расширяя проблематику текстов за счет привлечения более сложного материала. Если вы начинающий преподаватель письменного перевода и у вас нет опыта по поиску текстов, то мы рекомендуем обратиться к пособиям, в которых такие статьи уже представлены и апробированы на нескольких поколениях студентов. Одно из них – «Текст. Анализ. Перевод: практикум по письменному переводу с английского языка на русский», его составители В. К. Ланчиков и Д. М. Бузаджи [1].

На начальном этапе обучения письменному переводу с английского на русский язык качество, безусловно, гораздо важнее количества. Поэтому, с нашей точки зрения, объем обсуждаемых текстов на одном занятии должен быть небольшим, оптимальным для студентов данной конкретной группы.

Среднестатистической нормой перевода текста за один академический час считается объем около 800 печатных знаков с пробелами. Преподаватель может варьировать размеры текста в зависимости от его сложности и языковой подготовки будущих переводчиков. Однако нецелесообразно использовать статьи для перевода объемом больше страницы, а также стремиться проанализировать на одном занятии все переводческие решения студентов. Разумеется, статья может быть больше, тогда ее обсуждение необходимо разбить на несколько занятий. Если преподаватель считает, что на материале текста, состоящего из нескольких абзацев, обсуждать со студентами нечего, тогда это повод задуматься, не упускает ли он слишком много важных нюансов при переводе.

Один из существенных вопросов, стоящих перед преподавателями, как строить занятия по письменному переводу с английского на русский язык. Как правило, они проводятся по следующей схеме. Студентам предоставляется текст для выполнения письменного перевода в качестве домашнего задания, а на занятиях их переводы анализируются. Затем студенты редактируют свои переводы дома с учетом тех замечаний, которые были озвучены на занятии, и сдают их преподавателю на проверку. По нашему мнению, само обсуждение переводов может выглядеть следующим образом: берется первый фрагмент статьи и один из студентов зачитывает свой вариант перевода. При этом уровень развития технических средств в вузе позволяет всем остальным студентам, включая преподавателя, видеть его перевод на большом экране или на своих мобильных устройствах. После того, как отрывок прочитан, начинается его обсуждение. Задача преподавателя, безусловно, не сводится к тому, чтобы указать ошибки и дать правильный вариант перевода. Тем более, что априори одного правильного варианта не существует.

С первого занятия по письменному переводу необходимо довести до сведения всех студентов, что пространство адекватных вариантов всегда больше одного. Поэтому вопрос не в том, что существует золотой стандарт перевода, а в том, чтобы найти ряд адекватных решений. Преподаватель должен научить студентов видеть неверные переводческие решения, правильно их квалифицировать и самостоятельно исправлять. Характерно, что на начальном этапе обучения студенты легко замечают чужие ошибки,

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

а их переводческие комментарии носят примерно такой характер: «Это место мне не нравится, оно плохо звучит, у меня написано по-другому». Такие формулировки являются любительскими и, естественно, не могут удовлетворить будущих профессиональных переводчиков.

Мы считаем, что студенты должны найти ошибки в тексте перевода и объяснить, с чем они связаны – со смыслом / стилем, с орфографией или пунктуацией. Если ошибки связаны со смыслом, то будущему переводчику необходимо объяснить, в чем именно они заключаются – сравнить текст оригинала и перевода и выявить различия. Если проблема в тексте перевода связана со стилем, то важно объяснить, в чем именно она состоит – неправильная коннотация слова, выбран не тот регистр, нарушена сочетаемость слов, нарушено благозвучие и т. д. Когда проблема выявлена, и студенты убедились, что претензия не носит субъективный характер, а выделена по объективной причине, тогда они предлагают свои варианты и ведется совместное обсуждение. При этом преподаватель может дать свой вариант перевода в конце обсуждения. По нашему мнению, важным является то, чтобы студенты научились грамотно диагностировать неверные переводческие решения своих одногруппников и находить адекватные варианты перевода. После выявления ошибок и их обсуждения в первом фрагменте текста перевода можно переходить к анализу следующей части текста.

Мы полагаем, что преподавателю в процессе проведения практических занятий следует объяснять базовые положения теории перевода для того, чтобы подводить теоретическую основу под интуитивно понятные приемы, помочь студентам сформировать научный и терминологический аппарат, научить их корректно рассуждать о переводе и, соответственно, показать им алгоритмы поиска оптимальных решений. Теория, в конечном итоге, помогает быстрее подбирать удачные переводческие решения. Также полезно, помимо перевода или параллельно с переводом текстов, предлагать студентам подборки однотипных ситуаций на однотипные лексические или грамматические трудности, с которыми они столкнулись в процессе работы. Например, это могут быть ситуации, связанные со сложностью актуального членения предложений, содержащие неоднозначно передаваемые синтаксические обороты с однородными членами, со стилистическими приемами и т. д. Данный вид работы помогает лучше разобраться в переводе и производит большее впечатление, чем простое теоретизирование на материале перевода отдельного текста. Рекомендуем в этой связи пособие под названием «Техника перевода». Оно состоит из двух частей. Первая часть посвящена грамматическим аспектам перевода, и ее авторы А. С. Маганов и Д. М. Бузаджи, а вторая рассматривает лексические аспекты, составлена В. К. Ланчиковым, Д. В. Псурцевым. [2; 4].

Как уже было сказано выше, начинать обучение письменному переводу необходимо с несложной публицистики, однако со временем стоит расширить спектр переводимых текстов и вводить статьи с элементами авторского стиля, с юмором, аналитику на более глубокие темы и т. д. В целом, это зависит от задач курса, от возможностей преподавателя и от академических успехов студентов в области перевода.

На следующем этапе студентам необходимо тщательно проработать тексты разных типов и жанровой принадлежности. Например, юридические,

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

технические, рекламу и т. д. Однако, всегда следует учитывать тот момент, что преподаватель сам должен иметь опыт переводческой работы с подобными видами текстов или консультироваться у специалистов, которые практикуют перевод в данной области, чтобы избежать принятия неверных переводческих решений или грубых ошибок в процессе работы с ними.

Следующий актуальный вопрос касается перевода художественных текстов. Зачастую преподаватели начинают обучение на примере именно художественных текстов, предлагая в качестве перевода короткий рассказ, сказку или стихотворение. Мы придерживаемся мнения, что так поступать не следует. Художественный перевод весьма сложен и, помимо базовых трудностей, требует учета дополнительных факторов, характерных именно для художественной литературы, и с самого начала обучения переводу не следует давать их студентам как начинающим переводчикам. В результате подобной работы появляются довольно неадекватные переводы, а студенты теряют интерес к аналогичному материалу в будущем.

На заключительном этапе обучения данной дисциплине, с целью расширения переводческих компетенций, как раз и необходимо практиковать переводы художественных текстов. Следует отметить, что преподавателю целесообразно иметь успешный опыт художественного перевода в своей практике, а также обладать тонким художественным и переводческим чутьем. Качественную подборку сложных художественных текстов для перевода на продвинутом этапе можно найти в пособии Д. В. Псурцева «Стратегия перевода» [6].

Кроме всего вышеперечисленного, преподаватели письменного перевода должны изменить свой собственный подход к обучению дисциплине, а также и к преподаванию других предметов учебного плана, как это происходит в ведущих вузах России и частных переводческих школах. Подход к обучению обязан стать комплексным [5]. Это означает, что преподавателям следует не только обучать студентов непосредственно переводу как результату и как процессу, т. е. работе непосредственно с текстом, но и тем навыкам, которые будут в первую очередь востребованы в их будущей профессии. Иными словами, обучать студентов переводу как решению задач и проблем заказчика, умению грамотно коммуницировать и работать с ним. Заказчик всегда пытается решать бизнес-задачи, а переводчик оказывает ему переводческую услугу, т. е. перевод – это всегда бизнес-услуга. Очень часто молодой специалист этого не понимает. Отсюда и начинаются у выпускников разочарования и неудачи в профессиональном плане. И именно поэтому преподаватель вуза должен стать первым клиентом для своих учеников. У него студент может получить свой первый, пусть иногда и трудный опыт работы, чтобы потом быть подготовленным к «суровым реалиям» своей профессии. Для некоторых преподавателей эти рекомендации могут звучать необычно.

Необходимо рассмотреть, какими средствами в ходе учебного процесса можно этого добиться. Мы считаем, что с первого занятия по данной дисциплине надо начинать внедрять в обучение студентов тренировку так называемым коммуникативным или «мягким» навыкам, которые на практике оказываются крайне необходимыми для «выживания» в профессии. Те требования, которые ставятся перед студентами, должны

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

являться универсальными и для преподавателей в рамках одной кафедры. Таким образом, все участники образовательного процесса работают над формированием переводческих навыков, доводя их применение к моменту выпуска из университета до автоматизма.

По мнению авторов, к данным коммуникативным навыкам относятся:

– *грамотная коммуникация с преподавателем,* который выступает в роли заказчика (в реальной жизни лишь часть студентов справляются с этой задачей);

– *корректное ведение онлайн-переписки с преподавателем в социальных сетях и на онлайн-платформах,* а также ее правильное оформление. Рекомендуем преподавателям требовать от студентов смены их электронных адресов и профилей на онлайн-платформах в соответствии с нормами делового общения, а если это требование не выполнено, то не открывать их письма, не оценивать присланные задания и игнорировать общение с ними в чатах. Вначале это может вызывать у студентов непонимание, но они быстро перестраиваются и принимают новые правила, осознавая, что подобные действия соответствуют требованиям, существующим в деловой сфере;

– *строгое соблюдение сроков выполнения заданий,* другими словами, заказов. Преподаватель при постановке ТЗ может указывать не только определенную дату, но и точное время, когда работу следует сдать, либо выслать на электронную почту. Если студент не уложился в сроки, работа не принимается. В процессе выполнения задания могут возникнуть форс-мажорные обстоятельства, которые позволяют перенести сдачу проекта, но о них преподаватель / заказчик должен быть проинформирован заблаговременно;

– *точное соответствие задания формату ТЗ*, в котором должна быть выполнена работа. Начинать необходимо с того, как следует назвать файл, папку или документ, какой шрифт, размер кегля или межстрочный интервал выбрать. Более того, преподавателям советуют специально усложнять задания, меняя каждый раз формат WORD на PDF, перевод линейный на перевод в параллельных таблицах и т. д., чтобы приучить студентов быть всегда внимательными и уметь приспосабливаться к меняющимся заданиям.

Еще один навык, на который стоит обратить самое пристальное внимание студентов – это *выработка умения действовать в команде*, даже если ее члены находятся на удалении друг от друга. В деловой обстановке это умение, как считают работодатели, подчас важнее, чем навыки собственно перевода.

Одно из основных правил, которого обязаны придерживаться преподаватели вуза в процессе комплексного обучения письменному переводу – *не принимать неправильно оформленные или выполненные работы, и не оценивать их.* Студенты имеют тенденцию сдавать заведомо неправильно выполненные задания и считать это нормой. Поэтому рекомендуем преподавателям придерживаться заданных стандартов и не принимать переводы низкого качества.

Процесс обучения письменному переводу как умению быть частью процесса клиента может процессуально выглядеть так:

– получение заказа, согласование с преподавателем / заказчиком требований к переводу и оформлению текста, а также условий работы;

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

– собственно перевод с учетом всех требований преподавателя / заказчика;

– сдача работы с учетом согласованных условий;

– анализ работы с преподавателем / заказчиком;

– прием задания для оценивания качества перевода или отправка на доработку.

Заключительное «золотое правило», которому преподаватель может научить студентов, звучит так: *процесс перевода заканчивается в тот момент, когда заказчик говорит: «Ваш перевод принят, спасибо за работу».*

Таким образом, можно резюмировать, что работать в соответствии с комплексным подходом к обучению письменному переводу с английского на русский язык более энергозатратно для преподавателя, чем по привычной традиционной схеме высшей школы. Тем не менее, рефлексия студентов отчетливо демонстрирует, что функционировать в подобном формате им импонирует, правда не с самого начала обучения и далеко не всем. Главное, в результате такого подхода переводы становятся более профессиональными и не содержат калькирования, буквализмов, синтаксических уподоблений, а также других неверных переводческих решений.

В заключение авторы считают необходимым подчеркнуть, что данные рекомендации, хотя и не носят исчерпывающего характера, могут быть полезными для преподавателей письменного перевода. Безусловно, у каждого из них своя наработанная годами методика проведения практических занятий, выстроенная в соответствии с рабочей программой и собственным виденьем учебного процесса. Полагаем, что рассмотренные аспекты преподавания письменного перевода с английского на русский язык будут особенно полезными как начинающим преподавателям вузов, так и тем, кто обучается или планирует поступление по данному направлению, чтобы иметь непосредственное представление о процессе подготовки переводчиков.

Список литературы

1. **Бузаджи, Д. М.** Текст. Анализ. Перевод : практикум по письменному переводу с англ. яз. на рус. / Д. М. Бузаджи, В. К. Ланчиков. – Москва : Р. Валент, 2015. – 199 с. – ISBN 978-5-93439-490-6.
2. **Бузаджи, Д. М.** Техника перевода. Ч. 1. Грамматические аспекты перевода : сб. упражнений по переводу с англ. яз. на рус. / Д. М. Бузаджи, А. С. Маганов. – 3-е изд., стер. – Москва : Р. Валент, 2018. – 199 с. – ISBN 978-5-93439-544-6.
3. **Вузы по специальности «Перевод и переводоведение» (45.05.01) в России 2025**. – Текст : электронный // ВузопедияПлюс : [сайт]. – URL: https://vuzopedia.ru/spec/221/vuzy (дата обращения: 08.03.2025).
4. **Ланчиков, В. К.** Техника перевода. Ч. 1. Лексические аспекты перевода : сб. упражнений по переводу с англ. яз. на рус. / В. К. Ланчиков, Д. В. Псурцев. – Москва : Р. Валент, 2007. – 208 с. – ISBN 978-5-93439-216-2.
5. **Маленьких, Н. А.** Комплексный подход к подготовке переводчиков / Н. А. Маленьких. – Текст : электронный // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – Т. 7, № 25. – С. 32–38. – URL: https://translation-

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

teachers.ru/wp-content/uploads/2018/11/Malenkikh_kompleksnyy-podhod-k-podgotovke-perevodchikov.pdf (дата обращения: 22.02.2025).
6. **Псурцев, Д. В.** Стратегия перевода : пособие по письменному переводу с англ. яз. на рус. для завершающего этапа обучения / Д. В. Псурцев. – 2-е изд. – Москва : Р. Валент, 2015. – 188 с. – ISBN 978-5-93439-489-0.

Bogacheva V. E.,
Nekrutenko E. B.

Teaching the basics of written translation from English into Russian at the university

The article examines the teaching written translation from English into Russian to the students of institutions of higher education. The article gives a modern view of the teaching process in the terms of translation. Special attention is paid to the sequence of introducing texts of various genres into the educational process and the difficulties, which teachers of this discipline face. The huge impact of a group work on the formation of translation skills, and creating a unique atmosphere of an academic group are highlighted. To achieve educational results, the author presents translation teaching in the client-customer paradigm.

Key words: *written translation, client-customer paradigm, teaching process, texts of various genres, soft skills*

© Богачева В. Э., Некрутенко Е. Б.

УДК 378:331:55:910

Брель Ольга Александровна,
д-р пед. наук, доцент,
зав. кафедрой геологии и географии
ФГБОУ ВО «КемГУ»
brel_o_a@mail.ru

Наставко Екатерина Вячеславовна,
канд. геол.-минерал. наук,
доцент кафедры геологии и географии
ФГБОУ ВО «КемГУ»
evnastavko@yandex.ru

Кайзер Филипп Юрьевич,
канд. геогр. наук,
доцент кафедры геологии и географии
ФГБОУ ВО «КемГУ»
filipp.kaizer@yandex.ru

Жорова Ольга Игоревна,
инженер кафедры геологии и географии
ФГБОУ ВО «КемГУ»
olgajorova@mail.ru

Значимость учебных и производственных практик в профессиональной подготовке студентов геологических и географических направлений вузов

В статье актуализируется значение учебных и производственных практик в профессиональном становлении студентов геологических и географических направлений вузов. Авторами на основе анализа основных профессиональных образовательных программ и учебных планов направлений подготовки составлены матрицы компетенций, формируемых в ходе практической подготовки студентов. Также в статье представлены результаты опроса, направленного на выявление отношения студентов к практикам, а также удовлетворенности потенциальных работодателей подготовкой студентов и другими аспектами проведения практик.

Ключевые слова: *учебные практики, производственные практики, практическая подготовка, компетенции, геология, география*

Практическая подготовка – важная и обязательная составляющая образовательного процесса студентов, обучающихся на геологических и географических направлениях подготовки. Задачи, стоящие перед географами и геологами, невозможно решать без полевой и экспедиционной работы на учебных практиках и без углубленного погружения в специфику профессиональной деятельности на производственных практиках.

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

На практиках студенты не только осваивают навыки полевых исследований, натурных наблюдений, но и познают особенности работы в полевых условиях, получают комплексное представление о будущей профессиональной деятельности. В соответствие с этим практика является благоприятной средой для профессионально-трудовой социализации студентов [7]. Кроме того, практики – это хорошая площадка для научных исследований, что является мощным мотивационным фактором для студентов и возможностью убедиться в правильности профессионального выбора. Именно на практиках осуществляется синтез теоретических знаний и практических умений и навыков, формируются общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции, отражающие специфику профессиональной деятельности.

Вопросам значимости практик в профессиональной подготовке студентов посвящен целый ряд исследований [1; 4; 8 и др.]. Серьезное внимание современных исследователей направлено на изучение проблем организации географических и геологических практик, их роли в формировании профессиональных компетенций, в профессиональном становлении студентов [2; 3; 5; 6 и др.].

Целью настоящего исследования является обоснование значимости учебных и производственных практик в профессиональном становлении студентов геологических и географических направлений вузов.

Для достижения цели авторами использован метод теоретического анализа исследуемой проблемы на основе изучения научно-методической литературы, основных профессиональных образовательных программ и других документов, определяющих содержание географического и геологического образования в вузе. В качестве социологического метода использовался опрос студентов и потенциальных работодателей для выявления их отношения к практикам. Методологией исследования выбран компетентностный подход, предполагающий не только формирование теоретических знаний у студентов, но и умений применять эти знания в практической деятельности для решения профессиональных задач.

Подготовка студентов геологической и географической направленности осуществляется более чем 150 вузами страны. В Кемеровском государственном университете на кафедре геологии и географии реализуются два направления подготовки бакалавров – 05.03.01 «Геология» и 05.03.02 «География».

Для реализации цели исследования были проанализированы виды практик в основных профессиональных образовательных программах (ОПОП) и учебных планах направлений подготовки, а также компетенции, которые формируют данные виды практик у студентов.

В учебном плане направления подготовки *05.03.01 Геология* Кемеровского государственного университета имеются следующие виды практик: учебная ознакомительная (1 курс), учебная практика по профилю профессиональной деятельности (2 курс), учебная общегеологическая (2 курс), производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, в том числе научно-исследовательской (3 курс). На направлении подготовки *05.03.02 География* реализуются следующие виды практик: учебная ознакомительная (1 курс), учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

(2 курс), производственная технологическая (проектно-технологическая) практика (3 курс), производственная педагогическая практика (4 курс). Учебные практики на обоих направлениях являются выездными (полевыми). Производственные практики проходят на базе профильных организаций.

Авторами проведен анализ и составлены матрицы компетенций, формируемых у студентов на конкретных видах практик (Табл. 1, 2). Анализ показал, что учебные и производственные практики полностью покрывают все ОПК и ПК, формируемые у студентов в результате освоения ОПОП.

Таблица 1

Матрица компетенций направления 05.03.01 «Геология»

Компетенция	Типы, виды практик			
	Учебная			Производственная
	Учебная ознакомительная	Учебная общегеологическая	Учебная практика по профилю проф. деятельности	Производственная практика по получению профессиональных умений и опыта проф. деятельности
ОПК-1 Способен применять знания фундаментальных разделов наук о Земле, базовые знания естественно-научного и математического циклов при решении стандартных профессиональных задач	■	■		
ОПК-2 Способен применять теоретические основы фундаментальных геологических дисциплин при решении задач профессиональной деятельности	■	■	■	■
ОПК-3 Способен применять методы сбора, обработки и представления полевой геологической информации для решения стандартных профессиональных задач	■	■	■	■
ОПК-4 Способен понимать принципы работы информационных технологий и решать стандартные профессиональные задачи с использованием ИКТ, в том числе технологии ГИС			■	

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

ПК.УВ-1 Способен осуществлять сбор, обработку, интерпретацию геологической информации и результатов научных исследований				
ПК.УВ-2 Способен подготавливать элементы документации, проекты планов и программ проведения отдельных этапов работ				
ПК.УВ-3 Способен использовать специальные знания и методы смежных наук при решении задач геологической направленности				
ПК.УВ-4 Способен составлять геологические отчеты				
ПК.УВ-5 Способен выполнять полевые работы и лабораторные исследования геологической направленности				

Таблица 2

Матрица компетенций направления 05.03.02 «География»

Компетенции	Типы, виды практик				
	Учебная			Производственная	
	Учебная ознакомительная	Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков		Производственная технологическая	Производственная педагогическая
ОПК-1 Способен применять базовые знания в области математических, естественных наук и наук о Земле при выполнении работ географической направленности					
ОПК-2 Способен применять теоретические знания о закономерностях развития территориальных систем (ТС) при решении профессиональных задач					

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

ОПК-3 Способен применять базовые географические методы при проведении географических исследований на разных территориальных уровнях				
ОПК-4 Способен понимать принципы работы современных ИКТ и использовать их для решения задач профессиональной деятельности				
ОПК-5 Способен осуществлять сбор, обработку, анализ географических данных с использованием ГИС				
ОПК-6 Способен проектировать, представлять, распространять результаты профессиональной и научно-исследовательской деятельности				
ПК.УВ-1 Способен выполнять полевые и камеральные работы по получению информации географической направленности				
ПК.УВ-2 Способен к проведению работ по обработке и анализу научной информации, результатов исследований с использованием методов географических наук				
ПК.УВ-3 Способен систематизировать географическую информацию для оценки состояния и управления ТС				
ПК.УВ-4 Способен проводить анализ, мониторинг и диагностику состояния природных и социально-экономических ТС (в т.ч., с применением ГИС)				
ПК.УВ-5 Способен проводить учебные занятия и мероприятия по программам основного общего и среднего общего образования по географии				

*цветом в таблицах обозначены, на каких практиках формируются те или иные компетенции

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

Обзор видов практик и формируемых компетенций демонстрирует сочетание профильной направленности подготовки студентов с ее полифункциональностью и комплексностью, что способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, способных работать в условиях постоянной смены технологий и оперативно реагировать на меняющиеся тренды в профессиональной деятельности.

Также для реализации цели исследования был проведен опрос, направленный на выявление отношения студентов к учебным и производственным практикам, и удовлетворенности потенциальных работодателей уровнем подготовки студентов. В опросе приняли участие 115 студентов и 35 работодателей. Из 115 студентов 61 человек обучается на направлении «География» (53%) и 54 – на направлении «Геология» (47%). Среди географов: 21 студент обучается на 2 курсе (34%), 12 – на 3 курсе (19,7%), 15 – на 4 курсе (24,6%) и 13 магистрантов (21,3%). Среди геологов: 18 студентов – 2 курса (33,3%), 13 – 3 курса (24,1%), 13 – 4 курса (24,1%) и 10 магистрантов (18,5%).

Первый блок вопросов охватывал учебные полевые практики, на которых студенты учатся и проживают в условиях палаточных лагерей и специализированных баз практик, проводят полевые и камеральные работы. На вопрос: «Что значит для Вас полевая практика» большинство респондентов отметили: возможность освоить методы полевых исследований, необходимых в профессиональной деятельности; возможность применить знания на практике и получить профессиональные навыки.

После прохождения учебных полевых практик студенты практически единогласно, в тех или иных вариантах, сделали положительные выводы по итогам практик (Рис. 1).

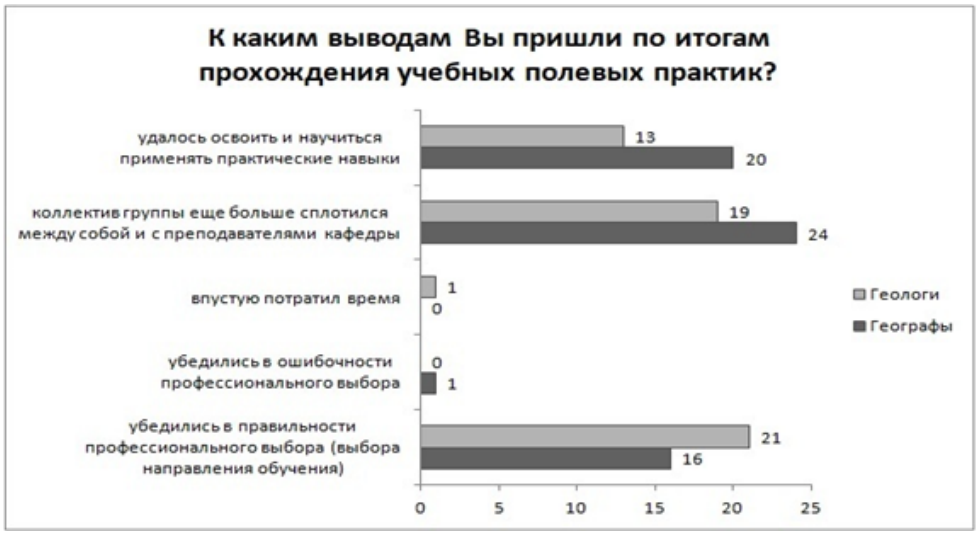

Рис. 1. Результаты ответов студентов на вопрос об итогах полевых практик

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

На вопрос: «Столкнулись ли вы с трудностями во время практик» 77% студентов-географов и 63% студентов-геологов отметили, что трудностей не было. Оставшиеся 23% и 37% студентов (соответственно) сообщили, что им пришлось столкнуться с трудностями, среди которых они отметили условия пребывания на практике и собственные личные качества.

Второй блок вопросов был посвящен производственным практикам, в нем принимали участие только студенты старших курсов, у которых уже была производственная практика, всего – 60 студентов: 34 – направления «География» (57%) и 26 – направления «Геология» (43%).

Среди ответов на вопрос «Производственная практика для Вас – это …» студенты обоих направлений выделили следующие варианты ответов: погружение в будущую профессию; возможность получения профессиональных навыков; возможность применения на практике теоретических знаний; повод зарекомендовать себя будущему работодателю и возможность дальнейшего трудоустройства; возможность познакомиться с деятельностью профильной организации; возможность набрать материалы для выпускного квалификационного исследования.

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство студентов осталось удовлетворено базами практик: географы – 91,2%, геологи – 80,8%. Кроме того, большинство респондентов отметили, что производственная практика дала возможность получить профессиональные навыки, необходимые для их специальности.

В ходе оценки итогов производственной практики с точки зрения ее результативности мнения респондентов разделились:

– студенты направления «География» в большинстве своем отметили, что на практике еще больше убедились в правильности выбора профессии;

– студенты направления «Геология» отметили, что производственная практика дала возможность сбора и подготовки практического материала для выполнения выпускной квалификационной работы.

В то же время, большинство студентов обоих направлений сошлись в том, что производственная практика дала возможность освоения и закрепления знаний и умений, полученных во время обучения.

Опрос также показал, что 52,9% студентов-географов и 69,2% студентов-геологов хотели бы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в профильной организации, в которой проходили практику. При этом 20,6% географов и 19,2% геологов уже оказались трудоустроены в организации и предприятии, где проходили практику.

Так же, как и в опросе про полевые практики, в опросе по производственным был задан вопрос о трудностях, которые возникали при прохождении практик. Большинство студентов – 79,4% географов и 69,2% геологов отметили, что трудностей во время прохождения практики у них не возникло. Оставшиеся 20,6% и 30,8% студентов (соответственно) сообщили, что им пришлось столкнуться с трудностями, среди которых они отмечают недостаточно хорошую организацию практики со стороны профильной организации и собственные личные качества. В то же время, студенты направления «География» к вышеперечисленным причинам добавили трудности при оформлении документов на практику. В целом, опрос среди студентов показал их удовлетворенность как ходом, так и результатами производственных практик.

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

В анкетировании работодателей приняли участие 35 респондентов из 30 профильных организаций, выступающих в качестве баз производственных практик для студентов кафедры геологии и географии.

Потенциальные работодатели практически единогласно (97,1%) отметили, что производственная практика необходима для профессиональной подготовки студента, и лишь 2,9% обозначили, что прохождение практики должно быть обусловлено желанием студента. Также они считают, что руководитель практики от профильной организации, в первую очередь, должен обеспечить студенту возможность получить практические умения и навыки, погружение в специфику профессиональной деятельности, а также квалифицированное руководство практикой со стороны профильной организации.

Также в опросе и студентам, и представителям баз производственной практики были заданы одни и те же вопросы: «Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать студент-практикант в первую очередь?» и «Чего не хватает студенту в его подготовке?» для возможности сопоставления и сравнения того, как себя и производственную практику воспринимает практикант и каким его видит потенциальный работодатель.

Ответы студентов совпали с ответами руководителей производственной практики по таким качествам, как: ответственное отношение к работе, умение применять на практике теоретические знания, стремление к овладению новыми знаниями, компетенциями. По количеству ответов у работодателей на первое место вышло ответственное отношение к работе, всего на один голос отличается – умение применять теоретические знания на практике, на третьем месте – стремление к овладению новыми знаниями, компетенциями (Рис. 2).

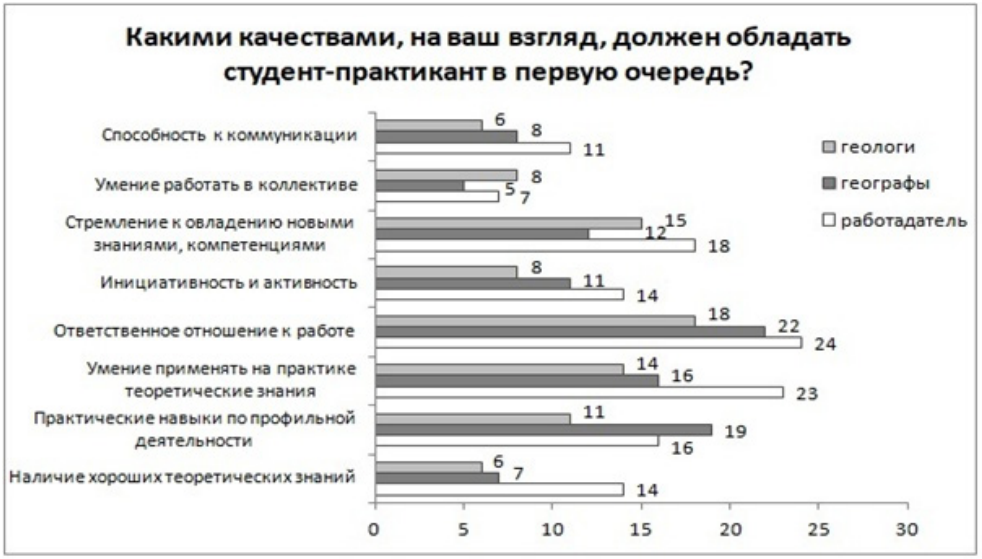

Рис. 2. Результаты ответов на вопрос о необходимых качествах студентов

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

Рассматривая ответы на второй вопрос, по мнению потенциальных работодателей и самих студентов, можно сделать следующие выводы:

– представители профильных организаций в первую очередь считают, что студентам не хватает практических навыков по профильной деятельности, умения применять на практике теоретические знания и ответственного отношения к работе;

– большинство студентов обоих направлений отметили, что в подготовке студентов-практикантов «все хорошо, всего хватает»;

– студенты обоих направлений солидарны с потенциальными работодателями в том, что им не хватает инициативности и активности.

Кроме того, крайне малая часть студентов считает, что им не хватает ответственного отношения к работе, тогда как для работодателей это один из наиболее частых ответов (Рис. 3).

В целом, результаты опроса показали, что студенты осознают значимость учебных и производственных практик в их профессиональной подготовке. В свою очередь, потенциальные работодатели в большей степени удовлетворены подготовкой студентов для их будущей профессиональной деятельности, несмотря на некоторую недостаточность у них практических навыков, что, несомненно, приходит с опытом профессиональной деятельности.

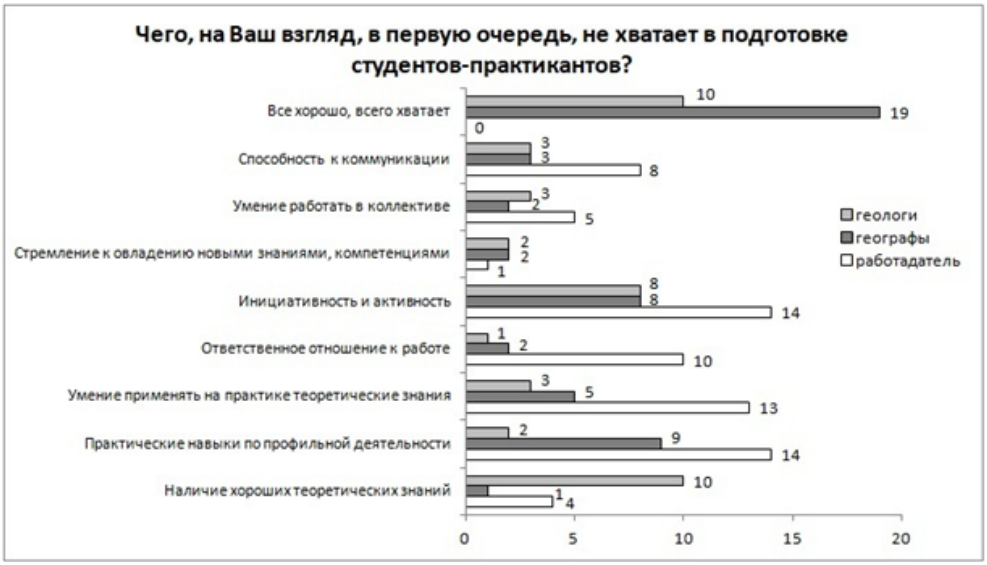

Рис. 3. Результаты ответов на вопрос о том, чего не хватает в подготовке студентов

Таким образом, учебные и производственные практики способствуют приобретению студентами необходимых профессиональных компетенций, формируемых в полевых, лабораторных и приближенных к производственным условиям, что повышает статус выбранной профессии и подтверждает правильность профессионального выбора.

Полученные результаты исследования в дальнейшем необходимо учитывать при корректировке учебных планов направлений подготовки

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

и рабочих программ учебных и производственных практик, в том числе, с учетом современных требований и опорой на цифровую трансформацию отраслей экономики. Не менее важным представляется необходимость формирования у студентов перед и во время практик таких личностных качеств, как инициативность, активность, ответственность, коммуникабельность, а также умение работать в коллективе, что также востребовано на современном рынке труда. Перспективность исследования заключается в тиражировании полученного опыта и возможности проведения сравнительного анализа результатов других учреждений высшего образования с результатами настоящей статьи.

Список литературы

1. **Бутакова, М. В.** Место и значение педагогической практики в подготовке студентов-бакалавров / М. В. Бутакова, О. В. Варганова // Современное общество, образование и наука : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., 30 июня 2014 г. : [в 9 ч.] / М-во образования и науки Российской Федерации. – Тамбов, 2014. – Ч. 3. – ISBN 978-5-906766-01-4. – С. 25–27.
2. **Горошко, Н. В.** Комплексная учебная практика как важнейшее звено в системе подготовки бакалавров педагогического образования географического профиля / Н. В. Горошко, С. В. Пацала, Н. В. Ионова // Географическая наука, туризм и образование: современные проблемы и перспективы развития : материалы V Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (г. Новосибирск, 21–22 апр. 2016 г.) / [редкол.: Н. В. Ионова и др.]. – Новосибирск, 2016. – ISBN 978-5-00023-966-7. – С. 247–251.
3. **Мосин, В. В.** Полевые практики как условие формирования профессиональной компетентности будущего учителя географии : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / Мосин Виталий Викторович ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. – Санкт-Петербург, 2015. – 157 с.
4. **Перевозникова, Д. И.** Производственная практика – основа будущей профессиональной деятельности / Д. И. Перевозникова, Ю. В. Фризен // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – № S1. – С. 14.
5. **Рожкова, А. В.** Практическая значимость учебной геологической практики / А. В. Рожкова // Вестник молодежной науки Алтайского государственного аграрного университета. – 2016. – № 1. – С. 320–322.
6. **Учебные и производственные практики студентов-геологов в системе высшего образования** / Т. И. Михалицына, А. С. Бяков, И. В. Брынько, П. П. Колегов // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – 2020. – № 34. – С. 85–89.
7. **Харченко, С. Я.** Структура педагогической концепции профессионально-трудовой социализации студенческой молодежи / С. Я. Харченко, Ю. Н. Филиппов // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Образование. – 2024. – № 3(120). – С. 113–122.

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

8. **Чаадаева, Н. Н.** Учебная практика как форма развития первичных профессиональных и научно-исследовательских умений и навыков студентов бакалавриата по естественнонаучным направлениям подготовки / Н. Н. Чаадаева, И. Н. Кондрашова, Н. Н. Кондыкова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 3(80). – С. 426–429.

Brel O. A.,
Nastavko E. V.,
Kaizer Ph. Yu.,
Zhorova O. I.

The importance of educational and industrial practices in the professional training of students of geological and geographical directions of universities

This article highlights the importance of educational and industrial practices in the professional development of students majoring in geological and geographical fields at universities. The authors, based on the analysis of the main professional educational programs and curricula of training areas, compiled matrices of competencies formed during the practical training of students. The article also presents the results of a survey aimed at identifying the attitude of students to practices, as well as the satisfaction of potential employers with the preparation of students and other aspects of conducting practices.

Key words: *educational practices, industrial practices, practical training, competencies, geology, geography*

© Брель О. А., Наставко Е. В., Кайзер Ф. Ю., Жорова О. И.

УДК 377.091.33-027.22:78.091:005.32

Быкова Наталья Алексеевна,
аспирант
ФГБОУ ВО «Казанский
государственный институт культуры»
izotova_nata@mail.ru

Активизация учебной мотивации обучающихся музыкального колледжа в условии формирования исполнительского мастерства посредством реализации педагогических технологий

В статье рассматривается активизация учебной мотивации обучающихся музыкального колледжа в условии формирования исполнительского мастерства посредством реализации педагогических технологий. Выявлена совокупность личностных мотивов обучающихся (социальных, познавательных, деятельностных), характеризующих учебную мотивационную направленность студентов. Определена и охарактеризована реализация основных педагогических технологий (личностно ориентированного, проблемного и группового обучения, информационно-коммуникативных и цифровых образовательных технологий), способствующих активизации учебной мотивации обучающихся в условии формирования исполнительского мастерства.

Ключевые слова: *учебная мотивация, исполнительское мастерство, педагогические технологии, обучающиеся, музыкальный колледж*

В настоящее время различные сферы жизни общества постоянно подвергаются изменениям, в связи с чем к выпускникам профессиональных образовательных учреждений, и музыкальным в том числе, предъявляются новые требования, расширяется круг профессиональных компетенций, овладение которыми обеспечивает востребованность и мобильность на рынке труда. Всё вышесказанное оказывает влияние на динамику профессиональной мотивации во время обучения и на качество профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере музыкального искусства. Поэтому вопросы поиска педагогических технологий в рамках повышения учебной мотивации обучающихся музыкального колледжа к будущей профессиональной деятельности не теряют своей актуальности и в настоящее время.

Подготовка высококвалифицированного, компетентного и востребованного выпускника музыкального колледжа, способного к саморазвитию и самореализации в своей музыкально-профессиональной деятельности, невозможна без активизации учебной мотивации обучающихся, поскольку высокий уровень мотивации к обучению является базисной основой успешного профессионального развития студента. Данной точки зрения придерживаются и ряд различных исследователей, психологов, методистов и преподавателей, относящих мотивацию в учебно-профессиональной деятельности студентов к числу профессионально

© Быкова Н. А.

значимых личностных характеристик [1; 2; 4]. Как отмечает И. В. Бурлакова, в поисках личностного самовыражения учащегося в сфере профессиональной музыкально-исполнительской деятельности именно мотивация является «одним из наиболее важных факторов в этом процессе» [1, стр. 84]. И. В. Лаврентьева, определяя значение учебной мотивации, считает ее «как показателем, так и критерием успешности и качественности профессионального становления будущего специалиста» [2, с. 778].

Значимость учебной мотивации обучающихся в условиях образовательного процесса в музыкальном колледже определена и Федеральными государственными образовательными стандартами по виду специальностей творческой направленности обучения [5].

Цель нашего исследования заключается в выявлении педагогических технологий, способствующих активизации учебной мотивации обучающихся музыкального колледжа в условии формирования исполнительского мастерства.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составляют: философские исследования идеи гуманистической педагогики и личностно ориентированного подхода в обучении (В. В. Давыдов, А. В. Петровский, И. С. Якиманская), положения теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), психолого-педагогические исследования развития мотивационной сферы личности (Л. И. Божович, В. Б. Бондаревская, А. Ф. Коган), исследования потенциала музыкальной деятельности в личностном развитии обучающегося (Н. А. Ветлугина, Л. А. Баренбойм, А. В. Школяр и др.).

В рамках научно-исследовательской работы нами были использованы методы: теоретические (изучение, обобщение и анализ учебно-методической, психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы, прогнозирование, статистическая обработка полученных результатов) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, описание, сравнение, педагогический эксперимент).

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ГАПОУ «Нижнекамский музыкальный колледж им. С. Сайдашева».

Учебная мотивация обучающихся в рамках образовательного процесса в музыкальном колледже является незыблемой основой всего процесса обучения, поскольку в силу творческо-художественной направленности личностная мотивация студента играет основополагающую роль [1]. В рамках педагогического планирования основными являются вопросы: Как в условиях учебно-образовательного процесса в музыкальном колледже активизировать мотивацию к обучению? Реализация каких педагогических технологий способствует активизации учебной мотивации в условии формирования исполнительского мастерства обучающихся?

В поисках способов решения данных вопросов необходимо рассмотреть сущность понятий «мотив» и «мотивация».

Мотив – это источник деятельности любого человека, это побуждение к достижению определенной цели. По мнению психолога С. Л. Рубинштейна, мотивы составляют ядро личности человека [5].

Мотивация же объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость музыкально-исполнительской деятельности, направленной на достижение определенной цели. «Мотивация – это внутреннее побуждение

© Быкова Н. А.

к действию, обусловливающее субъективно личностную заинтересованность индивида в его свершении» [3, с. 615]. Таким образом, целью мотивации в музыкальном обучении выступает направленность обучения учащегося на выполнение отдельных художественно-творческих действий, относящихся к музыкально-исполнительской сфере деятельности.

На основе анализа научно-исследовательской и психолого-педагогической литературы мы рассматриваем учебную мотивацию обучающегося как совокупность личностных мотивов, выражающихся в следующих аспектах проявления:

– ***социальной активности***, способствующей профессиональному самоопределению и самоутверждению студента в аспекте будущей профессии, признанию своей значимости и роли в социокультурном пространстве и т. д.;

– ***познавательной активности***, характеризующейся активизацией когнитивной деятельности обучающихся, расширением кругозора (интеллектуального, эстетического, профессионального и т. д.), повышением культурного уровня, формированием и освоением общекультурных и профессиональных компетенций и т. д.;

– ***деятельностной активности***, содействующей вовлечению студентов в сферу музыкально-творческой деятельности, формированию совокупности потребностей, интересов, мотивов и целей в музыкально-исполнительской деятельности, побуждающих к активному, целенаправленному и художественно-творческому личностному самовыражению.

Исходя из выявленных аспектов учебной мотивации обучающихся, нами было проведено анкетирование учащихся 3 курса музыкального колледжа с целью выявления учебной мотивационной направленности студентов (социальной, познавательной и деятельностной), способствующей активизации личностного целеполагания в сфере музыкально-исполнительской деятельности. Резидентами исследования явились учащиеся по следующим специальностям: 53.02.03 «Инструментальное исполнительство» (по видам инструментов), 53.02.04 «Вокальное искусство», 53.02.02 «Музыкальное искусство эстрады» (по виду Эстрадное пение) и 53.02.06 «Хоровое дирижирование». Общее количество участников исследования – 40 человек, 20 из которых явились участниками экспериментальной группы (по 5 человек каждой специальности) и 20 – контрольной. Период проведения исследования – первое полугодие 3 курса (5 семестр).

Для выявления учебной мотивации обучающихся нами использовалась методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан, В. А. Якунина, в модификации Н. Ц. Бадмаевой. Согласно данной методике, диагностируются 7 мотивов обучающихся (коммуникативные, профессиональные, мотивы избегания неудачи, престижа, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные). Мы адаптировали данную методику в связи с нашими исследуемыми аспектами учебной мотивации (в социальный аспект включили мотивы престижа, избегания неудачи и социальные мотивы; в познавательный аспект – коммуникативные и учебно-познавательные; в деятельностные – профессиональные и мотивы творческой самореализации). Результаты диагностики представлены в Таблице 1, где КГ – результаты тестирования контрольной группы обучающихся, ЭГ – экспериментальной группы.

© Быкова Н. А.

Таблица 1

Диагностика учебной мотивации студентов по результатам констатирующего этапа исследования

Специальность учащихся	Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Деятельностные мотивы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
53.02.03 «Инструментальное исполнительство»	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)
53.02.04 «Вокальное искусство»	30% (3 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)
53.02.02 «Музыкальное искусство эстрады» (Эстрадное пение)	30% (3 чел.)	30% (3 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)
53.02.06 «Хоровое дирижирование»	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)
Итого: (в разрезе групп)	**50% (10 чел.)**	**45% (9 чел.)**	**20% (4 чел.)**	**20% (4 чел.)**	**30% (6 чел.)**	**35% (7 чел.)**
Итого:	**47,5% (19 чел.)**		**20% (8 чел.)**		**32,5% (13 чел.)**	

Полученные результаты свидетельствуют, что среди ряда образовательных мотивов доминируют *социальные мотивы* (особенно у обучающихся по специальностям «Вокальное искусство» и «Музыкальное искусство эстрады» (Эстрадное пение). Судя по максимальному количеству баллов на вопросы социальной направленности (о значении полученных знаний и их успешной реализации в профессиональной деятельности, о зависимости успехов в учебе от уровня материального обеспечения, о реализации пользы обществу и обеспеченности в будущем и т. д.), основной целью выступает социально-успешная позиция студента в обществе, его личностное самоутверждение, признание и репутация как профессионального музыканта-исполнителя в сфере музыкального искусства.

На второй позиции *деятельностные мотивы*, характеризующиеся значимостью комплекса исполнительских умений и навыков студентов, аспектов самореализации и самосовершенствования в сфере личностной музыкально-творческой деятельности. Ответы на вопросы об успешной самореализации в профессиональной сфере, о стремлении быть лучшим специалистом, о максимальном самовыражении имеющихся задатков, способностей и склонностей к выбранной профессии получили наибольшее количество баллов.

На третьем месте – *познавательные мотивы,* выражающиеся в мотивационной активности когнитивного уровня учащихся. Количество баллов на вопросы о формировании глубоких и прочных знаний, успешном обучении и поиске ответов на конкретные учебные вопросы, к сожалению, набрали почти пороговое значение. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что познавательные мотивы не являются ведущими у резидентов

© Быкова Н. А.

нашего исследования. И не только нашего. Как отмечает А. В. Осиповская, изучая учебную мотивацию студентов, эти мотивы недостаточно осознаются обучающимися [4, с. 90].

Исходя из результатов диагностики аспектов учебной мотивации обучающихся, нами была определена реализация следующих педагогических технологий, способствующих активизации учебной мотивации в контексте формирования исполнительского мастерства студентов в сфере музыкально-творческой деятельности:

– ***технология личностно ориентированного обучения***, способствующая развитию познавательно-деятельностной активности учащихся с учетом возрастных и индивидуальных музыкальных особенностей. В рамках реализации данной технологии преподаватель специальных дисциплин определяет такое содержание образовательного процесса, которое благотворно способствует развитию личностных музыкально-исполнительских знаний, умений и навыков студентов, расширяет и обогащает познавательную активность, формирует устойчивую мотивационную активность в сфере личностного саморазвития и самовыражения;

– ***технология проблемного обучения***, реализующаяся в создании проблемной ситуации и способствующая развитию мыслительно-творческих способностей учащегося. Направленностью данной технологии является развитие познавательной активности учащихся и навыков самостоятельной деятельности (поиск информации, оценка, диагностика, усвоение новых знаний, умений, навыков и т. д.), способствующих воспитанию активной и творческой личности, умеющей видеть и решать нестандартные проблемы в условиях возникших новых потребностей в своей художественно-творческой деятельности;

– ***технология группового обучения***, способствующая активизации учебной мотивации обучающегося через призму коллективного обучения. Данная педагогическая технология призвана развить все аспекты мотивационной активности студента, поскольку, например, через призму познавательной деятельности – музицирование в составе коллектива исполнителей побуждает обучающегося к усвоению новых знаний; деятельностная активность – позволяет сформировать у студента новые умения и навыки; социальная активность – призвана реализовать личностное самоутверждение студента-исполнителя как части общего целого;

– ***информационно-коммуникативные технологии***, реализующиеся в сфере культуры общения (вербальные, невербальные, дистанционные и т. д.), призваны повысить внимание учащихся, пробуждать разного вида эмоции и чувства, помогать студентам в освоении диалектики общения, сотрудничества и сотворчества в музыкально-исполнительской сфере. Для этого преподавателю необходимо чувствовать и понимать учащегося, то есть обладать эмпатией, учитывать его интересы и желания, и, в соответствии с потребностями, умело применять потенциал современных ресурсов информатизации в рамках организации, управления и корректировки творческого обучения;

– ***цифровые образовательные технологии***, способствующие интерактивному поиску новых подходов, приёмов обучения, способов

© Быкова Н. А.

повышения познавательного интереса обучающегося к музыкальной деятельности, имеют положительный эффект с точки зрения формирования и развития устойчивой мотивации к занятиям в сфере музыкально-исполнительской деятельности. Кроме того, реализация данной технологии способствует повышению качества и эффективности учебно-творческого процесса, а также успешной социализации студентов, а значит и повышению социальной мотивации учащихся.

В ходе нашего исследования с обучающимися экспериментальной группы преподаватели специальных дисциплин актуализировали реализацию вышепредставленных педагогических технологий, а именно:

– в условии реализации технологии ***личностно ориентированного обучения*** преподаватели выстраивали учебно-исполнительский репертуар с учетом уровня исполнительских возможностей обучающегося, а также с учетом его индивидуального интереса в аспекте стилистических и жанровых предпочтений. Основными формами урока выступали теоретические и практические методы – наглядные, практические, а также метод моделирования художественно-творческого претворения. Корректировались самостоятельные и репетиционные занятия обучающихся, а также график концертных апробаций;

– в рамках применения ***технологии проблемного обучения*** использовался метод проблемных творческих заданий. Студентам было предложено осуществить поиск, анализ и сравнение различных интерпретаторских решений трех музыкальных произведений, находящихся в исполнительском репертуаре учащегося. Использовались словесные, наглядные и практические методы обучения;

– в условии реализации ***технологии группового обучения*** обучающимся было предложено исполнить небольшое музыкальное произведение в форме сольного исполнения с оркестром/хором. Студентам, чей исполнительский уровень в силу индивидуально-творческих способностей и уровня его развития не позволял применить форму сольного исполнительства, было предложено исполнить ведущую партию в оркестре/хоре. В условиях реализации данной педагогической технологии, в основном, использовались практические методы обучения;

– применение ***информационно-коммуникативных технологий*** позволило учащимся в режиме онлайн и оффлайн пройти подготовленный преподавателем цикл мастер-классов ведущих музыкантов-исполнителей по направлению своей специальности, услышать внешнюю оценку своего творчества и осуществить самостоятельную работу в аспекте личностно-творческого самосовершенствования. Методами обучения являлись словесные, наглядные и практические;

– в аспекте применения ***цифровых образовательных технологий*** студентам было предложено на протяжении 5 семестра делать аудио- и видеозаписи различных зачетов, концертов, мероприятий с целью последующего совместного с преподавателем специальных дисциплин исполнительского анализа выступления, выявления положительных аспектов, а также моментов, требующих дальнейшего исполнительского совершенствования. Использовались словесные и практические методы обучения.

© Быкова Н. А.

Последующее анкетирование обучающихся контрольной и экспериментальной групп позволило выявить следующую динамику:

Таблица 2

Диагностика учебной мотивации студентов по результатам формирующего этапа эксперимента

Специальность учащихся	Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Деятельностные мотивы	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
53.02.03 «Инструментальное исполнительство»	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)
53.02.04 «Вокальное искусство»	30% (3 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)
53.02.02 «Музыкальное искусство эстрады» (Эстрадное пение)	30% (3 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)
53.02.06 «Хоровое дирижирование»	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)	10% (1 чел.)	10% (1 чел.)	20% (2 чел.)	20% (2 чел.)
Итого: (в разрезе групп)	**50% (10 чел.)**	**30% (6 чел.)**	**20% (4 чел.)**	**30% (6 чел.)**	**30% (6 чел.)**	**40% (8 чел.)**
Итого:	**40% (16 чел.)**		**25% (10 чел.)**		**35% (14 чел.)**	

Итоги второго анкетирования позволяют констатировать, что реализация данных педагогических технологий позволяет активизировать учебную мотивацию обучающихся в условии формирования их исполнительского мастерства. Необходимо также отметить, что в ходе нашего исследования изменились и мотивационные аспекты резидентов экспериментальной группы, показав положительную динамику в контексте повышения уровня познавательных и деятельностных мотивов у студентов.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют резюмировать, что представленные выше педагогические технологии положительно влияют на активизацию учебной мотивации обучающихся в условии формирования исполнительского мастерства, позволяя: учитывать возрастные и индивидуальные способности обучающегося в аспекте музыкально-творческого самовыражения (в условиях реализации технологии личностно ориентированного обучения); стимулировать и развивать творческий подход к проблемам музыкально-исполнительской деятельности (технология проблемного обучения); реализовать личностно деятельностные возможности посредством коллективного художественно-творческого претворения (групповые технологии); раскрыть творческий потенциал в сфере диалектики общения, сотрудничества и сотворчества в музыкально-исполнительской сфере (информационно-коммуникативные технологии); расширить профессиональные знания и повысить уровень художественно-творческой самореализации (цифровые технологии).

© Быкова Н. А.

В перспективе результаты нашего исследования будут внедрены в образовательный процесс музыкального колледжа как показатель успешной апробации рассмотренных педагогических технологий, способствующих активизации учебной мотивации обучающихся в условии формирования исполнительского мастерства.

Список литературы

1. **Бурлакова, И. В.** К вопросу о факторах профессиональной мотивации студентов музыкального колледжа / И. В. Бурлакова. – Текст : электронный // Образовательный альманах. – 2021. – № 1(39). – URL: https://f.almanah.su/39.pdf (дата обращения: 02.02.2025).
2. **Лаврентьева, И. В.** Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) / И. В. Лаврентьева, К. М. Игнатенко // Молодой ученый. – 2015. – № 6(86). – С. 778–783.
3. **Новая философская энциклопедия** : в 4 т. Т. 2. Е–М / науч.-ред. совет: В. С. Стёпин (пред.) [и др.]. – Москва : Мысль, 2010. – 636 с. – ISBN 978-2-244-01115-9.
4. **Осиповская, А. В.** К вопросу о мотивации учебной деятельности студентов / А. В. Осиповская. – Текст : электронный // Экономический журнал. – 2013. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-motivatsii-uchebnoy-deyatelnosti-studentov (дата обращения: 04.02.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
5. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 720 с.
6. **Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования** : [сайт]. – URL: https://fgos.ru/search/spo/ (дата обращения: 23.11.2024). – Текст : электронный.

Bykova N. A.

Activation of learning motivation of students of music college in the condition of formation of performing skills through the implementation of pedagogical technologies

The article examines the activation of educational motivation of music college students in the context of the formation of performing skills through the implementation of pedagogical technologies. The set of personal motives of students (social, cognitive, activity) characterizing the educational motivation of students is revealed. The implementation of the main pedagogical technologies (personality-oriented, problem-based and group learning, information and communication and digital educational technologies), contributing to the activation of educational motivation of students in the formation of performing skills, is defined and characterized.

Key words: *educational motivation, performing skills, pedagogical technologies, students, music college*

© Быкова Н. А.

УДК 378.091.398:378.011.3-051.338.48-6:7/8

Виницкая Наталья Владимировна,
канд. искусствоведения, доцент,
зав. кафедрой историко-правовых
и социально-гуманитарных дисциплин
Бийского филиала им. В. М. Шукшина
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
Natigor007@yandex.ru

Шабалина Елена Петровна,
канд. пед. наук, доцент
Бийского филиала им. В. М. Шукшина
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
shabalinaep@mail.ru

Перспективы дополнительной профессиональной подготовки специалистов в сфере культурно-познавательного туризма

Авторы статьи анализируют перспективы подготовки специалистов для реализации проектов, экскурсий в сфере культурно-познавательного туризма в рамках педагогического вуза в условиях освоения образовательных программ; представлен опыт включения образовательного контента, необходимого обучающимся в рамках деятельности в сфере культурно-познавательного туризма в учебный план, а также использование как некоторых видов учебных и профессиональных практик (музейная, краеведческая, технологическая), так и ресурсов дополнительного образования в получении навыков востребованной дополнительной профессии.

Ключевые слова: *воспитание, дополнительное профессиональное образование, культурно-познавательный туризм, этническая самобытность, культура, культурно-историческое наследие, регион, памятники культуры*

Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года дает возможность рассматривать перспективные прогнозы по развитию туризма в нашей стране [11]. Одним из туристически привлекательных регионов являются Республика Алтай и Алтайский край – уникальные природные комплексы, на территории которых сосредоточены красивые виды с разнообразным местным климатом, таёжными лесами и дикорастущими полезными растениями, с водными минеральными источниками. И в то же время Алтай является своеобразным стыком цивилизаций, обладает богатым историко-археологическим наследием. Благодаря своей уникальной природе и целительному климату, сочетанию природных красот, богатой истории и культурного наследия, колориту жизни коренного населения,

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

значительным показателям в вопросах развития промышленности в XVIII веке, большому числу эвакуированных предприятий в годы Великой Отечественной войны, регион ежегодно собирает значительное число исследователей и путешественников. В связи с этим возникает вопрос, связанный с кадровой обеспеченностью региона экскурсоводами, сотрудниками музеев, специалистами в области индустрии отдыха. В соответствии с кадровыми потребностями региона, образовательные учреждения Алтайского края находят возможности оказания помощи в приобретении необходимых профессиональных компетенций через освоение программ дополнительного профессионального образования.

Цель исследования – анализ перспектив подготовки специалистов в сфере культурно-познавательного туризма в процессе освоения дополнительных профессиональных образовательных программ в педагогическом вузе.

Объект исследования – дополнительное профессиональное образование в сфере культурно-познавательного туризма в Алтайском регионе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: раскрыть тенденции и причины развития культурно-познавательного туризма в Алтайском регионе; проанализировать организационно-педагогические условия подготовки специалистов в области дополнительного профессионального образования в сфере культурно-познавательного туризма в системе высшего педагогического образования.

Методы исследования перспектив подготовки специалистов в сфере культурно-познавательного туризма в процессе освоения дополнительных профессиональных образовательных программ в педагогическом вузе: метод структурного анализа, анализ продуктов деятельности обучающихся, опрос, анкетирование, эксперимент.

Научная новизна заключается в выявлении требований к условиям реализации дополнительной профессиональной подготовки педагогического вуза; определены профессиональные требования, способствующие освоению данного вида деятельности в условиях современного рынка труда, проанализированы возможности внедрения вариативной практической составляющей, оказывающей положительное влияние на формирование личности студента и принципа развития его дальнейшей профессиональной траектории.

Теоретическая значимость состоит в определении перспектив дополнительного образования при подготовке специалистов для сферы культурно-познавательного туризма, выявлены педагогические условия повышения эффективности дополнительной профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны методические рекомендации по реализации программ дополнительной профессиональной подготовки студентов педагогического вуза по изучению культурного наследия Алтайского региона.

В современной научной литературе определение термина «культурно-познавательный туризм» и его содержание довольно активно обсуждаются как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Алтайский край – один из самых интересных регионов России в культурно-познавательном плане. Анализ, проведённый

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

О. В. Мельниковой и Н. В. Ульяновой, показывает состояние туризма в Алтайском крае и перспективы его развития [5, с. 178]. В. В. Новосельская поднимает проблему использования культурного наследия в организации туристской деятельности регионального уровня [6, с. 14]. Ю. С. Путрик, А. П. Соловьев, Е. В. Тюрина, З. Т. Абдурахманова в культурном наследии рассматривают мощный посыл из прошлого, который необходимо интегрировать в современное общество как с целью его сохранения, так и в качестве его образовательного и культурного потенциала в сфере туризма и экскурсий [3, с. 17]. Н. С. Черезова, Г. У. Матушанский указывают на предназначение культурно-познавательного туризма, который комплексно решает задачи обучения и воспитания, повышает познавательный интерес в области культуры, исторических событий, традиций и быта народов [12, с. 189].

Исследования зарубежных авторов G. Atsbha, Kumarc Satinder построены с учетом современных туристических потребностей, авторы обращают внимание на формы массового приобщения к ценностям природного и культурного наследия [15]. Jean Marcel Piriou рекомендует разрабатывать культурные маршруты с учётом ценности территории региона [16]. G. E. Adamo, S. Ferrari и M. Gilli особое внимание уделяют креативному подходу в туризме с акцентом на сохранение культурного и природного наследия через устойчивые туристические практики [14].

Результаты исследований отечественных и зарубежных авторов показывают актуальность и важность культурно-познавательного туризма. Такой подход способствует не только сохранению культурного наследия, но и, по мнению А. В. Панькова, Д. Э. Гильманова, эффективно влияет на активную гражданскую позицию молодёжи, предоставляет возможность учиться и наблюдать за историческим и культурным наследием [9, с. 189].

Методологическую основу для изучения данной проблемы составили труды отечественных и зарубежных учёных, в том числе и специальные исследования, посвящённые вопросам организации туристской деятельности в Алтайском регионе (Е. В. Кобызева, Н. С. Кобызев) [4]; подготовки кадров в регионах Большого Алтая для индустрии туризма (Н. В. Биттер, А. Н. Дунец, Л. Чойцзинджав) [1]; историографического обзора транспортного магистрального пути Чуйского тракта, его исторического и культурологического значения (М. В. Подрезов) [10].

Систематизация научных изысканий позволила выявить тенденции и перспективы дополнительного профессионального образования в сфере культурно-познавательного туризма в Алтайском регионе. Достижение поставленной цели осуществлялось через применение теоретических и практических методов научного исследования (общенаучный анализ литературных источников и педагогических исследований по изучаемой проблеме; наблюдение, опрос, тесты, анализ результатов практической деятельности обучающихся).

Для становления индустрии туризма в регионе имеются необходимые исторические, социально-культурные ресурсы. В последние годы туризм в Алтайском регионе стал не только способом привлечения путешественников, но и важной формой защиты культурно-исторических ценностей. В настоящее время поднимаются вопросы о совершенствовании

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

программ дополнительной профессиональной подготовки специалистов в данной сфере, усилении практико-ориентированности обучения.

Осознавая устойчивый интерес в регионе к туристической сфере, Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ ежегодно в рамках подготовки специалистов данного учебного заведения находит возможности для расширения профессиональных навыков студентов. В качестве примера следует рассматривать ряд практик (производственная, педагогическая, вожатская, учебная) по направлениям подготовки «Педагогическое образование» отдельных профилей. Согласно учебному плану, например, по профилю подготовки «Историческое образование» реализуется практика по краеведению. В период практик появляется возможность применения знаний, полученных в ходе изучения ряда дисциплин социально-гуманитарного модуля, модуля воспитательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, а также предметно-методического. Полученные теоретические знания и возможность их практического применения выстраиваются с учётом Письма Министерства просвещения РФ от 15 ноября 2022 года № 03-1853 «О согласованном подходе к преподаванию истории родного края» [7]. Содержание образовательного контента обеспечивает формирование умений использовать знания по истории России и родного края при составлении описания своего региона, владеть знаниями для синхронизации событий всемирной, национальной и локальной истории.

В 2023 году приказом Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 года № 370 принята Федеральная образовательная программа основного общего образования, в которой в курс «История России» включена содержательная линия «Наш край» [8]. В этой связи осознается необходимость подготовки будущих учителей, которые обладают багажом теоретических знаний и практических навыков проведения воспитательных мероприятий по региональной тематике, включения образовательного контента в содержание реализуемых курсов. В период обучения для студентов предлагаются исследовательские проекты, воспитательные мероприятия, связанные с историей и культурой родного края, а также предусмотрена возможность пройти переподготовку по специальности «Экскурсовод со знанием иностранного языка».

Освоение культурного и материального наследия в рамках программы представлено несколькими блоками. Один из них – материальное и культурное наследие коренных народов Алтая. Преемственность мифолого-образной картины миры, перешедшей из мира повседневной культуры в мир культуры художественной, сделало эту культурную традицию настолько самобытной.

У проходящих туристическим маршрутом и исследующих природные ландшафты появляется возможность не только узнать об особенностях природы, но и о верованиях коренных народов, таких способах реализации народной педагогики, которая позволяет воспитывать молодёжь в рамках уважительного, почтительного отношения к окружающему миру [2].

В 1756 году Алтай вошёл в состав России, и постепенно начал формироваться новый этап культуры, обогащенной традициями и обычаями разных народов, проживающих в этих живописных местах. Изучая курс «Культура Алтая» и «Экскурсионная деятельность», обучающиеся активно могут его использовать при проектировании и реализации воспитательных и

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

просветительских мероприятий как в рамках учебных и производственных практик, так и в вожатской или педагогической деятельности по формированию экспозиций школьных музеев. Умение понимать язык символов в традиционном прикладном творчестве, наскальных росписях, способность понять и объяснить их связь с духовно-мировоззренческими взглядами традиционных народов – одна из задач подготовки специалиста. Реализация принципа «вижу – пониманию – стремлюсь сохранить» – одна из ступеней для реализации принципа бережного отношения не только к природе, фольклору, но и к народным традициям, культуре, истории региона.

Второй блок маршрутов может быть выстроен с учётом появления новых поселений, т. е. со времени активной реализации этого процесса в XVIII веке.

Появление новых населённых пунктов было связано с развитием экономики региона, формированием купеческих центров (и, как следствие – развитием путей сообщения). Политика организации таких поселений была пронизана идеей сохранения чистоты веры, естественной природы. Миграция населения выстраивала быт в гармонии с природой и климатическими условиями [13].

Критериями оценивания программы культурно-познавательного маршрута послужили: представление историко-культурного наследия региона (варианты ежегодных пешеходных прогулок, разработанных студентами разных профилей подготовки; программа дополнительного профессионального образования составлена с учётом тайминга, необходимого для знакомства с историческими достопримечательностями, памятниками культуры и т. д.); соответствие экскурсионного маршрута запросам целевой аудитории; использование различных форм взаимодействия с целью развития эрудиции туристов.

При подготовке кадров система образования, с одной стороны, опирается на ценности, традиции, богатое историческое прошлое региона, его культурные особенности, с другой стороны, выполняет социальный заказ общества на подготовку кадровых специалистов с учётом запроса рынка труда.

В задачу дополнительного профессионального образования входит не только подготовка специалистов, но и выполнение социального заказа общества – расширение профессиональной деятельности выпускника вуза. Для определения готовности студентов к реализации программы культурно-познавательного туризма нами выявлялся общий уровень студентов, особенности отношения их к дополнительной профессиональной подготовке (реализация программы дополнительного образования). На Рис. 1 представлена диаграмма заинтересованности студентов в освоении культурно-познавательных маршрутов. На основании критериев была определена готовность и желание студентов к освоению новых знаний по истории и культуре региона (анкетирование, опрос, тестирование показали уровень владения студентами компетенциями в сфере культурно-познавательного туризма); использование различных форм обучения, в том числе интерактивных, позволило определить деятельностный критерий в сфере культурно-познавательного туризма.

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

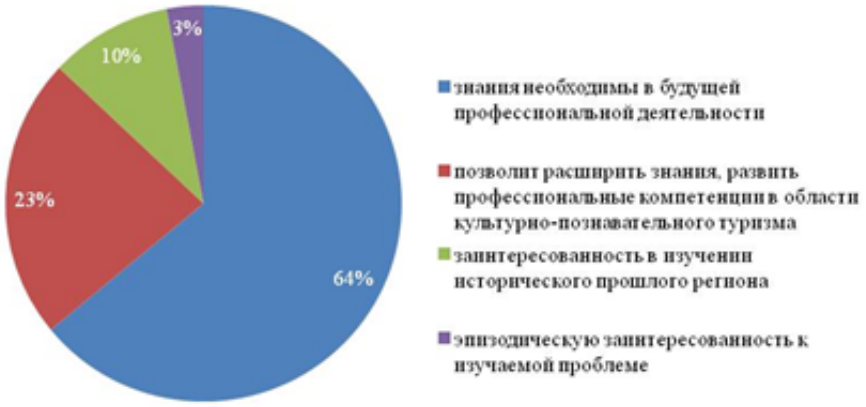

Рис. 1. Заинтересованность студентов в культурно-познавательном туризме

Мотивационный критерий определил значимую личностную потребность студентов в получении дополнительного профессионального образования с учётом запроса туриндустрии.

Учитывая данные констатирующего эксперимента, нами была предложена студентам дополнительная профессиональная подготовка, которая обеспечила высокий уровень мотивационной готовности к реализации профессиональных навыков в сфере культурно-познавательного туризма, а в совокупности с профессиональной подготовкой в вузе расширила теоретические знания студентов о культурно-историческом прошлом и настоящем региона, его социально-культурном значении в масштабах туристических маршрутов в России, сформировала профессиональные компетенции в реализации проектной деятельности с учётом объектов культурно-познавательного туризма Алтайского региона и Республики Алтай.

В результате экспериментального исследования были получены следующие данные: 64% студентов отмечают, что полученные знания необходимы в будущей профессиональной деятельности; 23% испытуемых считают, что дополнительная профессиональная программа позволит им расширить знания, развить профессиональные компетенции в области культурно-познавательного туризма; 10% студентов проявили заинтересованность в изучении исторического прошлого региона и только 3% испытуемых указали на эпизодическую заинтересованность в изучаемой проблеме. Результаты исследования показали высокий уровень профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на основе программы дополнительного профессионального образования в сфере культурно-познавательного туризма, использования материалов исторического краеведения, различных видов практик, демонстрируя их умение работать с научными источниками, а также владение навыками коммуникации, в том числе межкультурной коммуникацией.

Проведённая работа позволила проанализировать перспективы подготовки специалистов в сфере культурно-познавательного туризма; раскрыть тенденции и причины развития культурно-познавательного туризма в Алтайском регионе.

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

Скоординированное использование всех образовательных и воспитательных возможностей педагогического вуза формирует не только общекультурные ценности, но и способствует пониманию возможностей использования дополнительных профессиональных программ для подготовки востребованных кадров в Алтайском регионе; позволяет синхронизировать полученные в различных учебных курсах знания о мире, национальной идентичности, необходимости сохранения культурного наследия. Эти знания и профессиональные умения (в том числе умения и навыки в сфере научно-исследовательской деятельности и профессиональных компетенций) студенты могут использовать в вожатской деятельности, профессиональной деятельности учителя (классного руководителя), специалиста-экскурсовода (дополнительная сфера деятельности в каникулярный период); также они способствуют осознанию необходимости развития внутреннего рынка туристических услуг.

Список литературы

1. **Биттер, Н. В.** Особенности подготовки кадров в регионах Большого Алтая для индустрии туризма и гостеприимства / Н. В. Биттер, А. Н. Дунец, Л. Чойцзинджав // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2022. – Т. 41, № 2. – С. 256–267.
2. **Виницкая, Н. В.** Этно-культурные традиции как фактор формирования эстетических представлений в современной культуре / Н. В. Виницкая, Е. П. Шабалина // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 124–126.
3. **Использование объектов культурного наследия в сфере туризма как средства укрепления цивилизационной идентичности российских регионов** / Ю. С. Путрик, А. П. Соловьев, Е. В. Тюрина, З. Т. Абдурахманова. – Москва : Институт Наследия, 2024. – 308 с. – ISBN 978-5-86443-454-3.
4. **Кобызев, Н. С.** Малая родина В. М. Шукшина как объект создания туристского бренда в рамках организации эколого-просветительного туризма для устойчивости развития Алтайского региона Фундаментальные и прикладные аспекты устойчивого развития ресурсных регионов / Н. С. Кобызев, Е. В. Кобызева // Фундаментальные и прикладные аспекты устойчивого развития ресурсных регионов : сб. науч. ст. III (XX) Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Новокузнецк, 07–10 дек. 2021 г. / под общ. ред. О. С. Андреевой. – Новокузнецк, 2022. – ISBN 978-5-8353-2495-8. – С. 185–189.
5. **Мельникова, О. В.** Перспективы развития экологического туризма в Алтайском крае / О. В. Мельникова, Н. В. Ульянова. – Текст : электронный // Концепт. – 2022. – № 4. – С. 177–182. – URL: http://e-koncept.ru/2022/223003.htm (дата обращения: 10.12.2024).
6. **Новосельская, В. В.** Место культурного наследия в туристской деятельности региона (на материалах Республики Крым) / В. В. Новосельская // Культура и цивилизация. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 13–22.
7. **О согласованном подходе к преподаванию истории родного края** : письмо Министерства просвещения РФ : № 03-1853 от 15 нояб. 2022 г. –

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

Текст : электронный // Гарант : [сайт]. – URL: https://base.garant.ru/405963847/ (дата обращения: 15.01.2025).

8. **Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования** : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации : № 370 от 18 мая 2023 года (зарег. 12 июля 2023 г. № 74223). – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040?ysclid=mdu483z9c4176404291 (дата обращения: 15.01.2025).
9. **Паньков, А. В.** Потенциальное развитие культурно-познавательного туризма в республике Татарстан (на примере Чисполтоя) / А. В. Паньков, Д. Э. Гильманова. – Текст : электронный // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Экономика. – 2023. – № 4(38). – С. 38–46. – URL: https://cyberleninka.ru/article/ (дата обращения: 11.01.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
10. **Подрезов, М. В.** История Чуйского тракта : спец. 07.00.02 «Отечественная история» : дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук / Подрезов Михаил Владимирович ; Нац. исслед. Том. гос. ун-т. – Томск, 2018. – 236 с.
11. **Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года** : Распоряжение Правительства РФ : № 187-р от 07 февр.2022 г. – Текст : электронный // Правительство России : офиц. сайт. – URL: http://government.ru/docs/all/123838 (дата обращения: 14.12.2024).
12. **Черезова, Н. С.** Культурно-познавательный туризм как ресурс в образовательной политике России / Н. С. Черезова, Г. У. Матушанский. – Текст : электронный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 1(118). – С. 188–195. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-poznavatelnyy-turizm-kak-resurs-v-obrazovatelnoy-politike-rossii?ysclid=mdu3mlpz6x187855215 (дата обращения: 09.12.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
13. **Шабалина, Е. П.** Опыт использования музейной технологии обучения как средства развития поликультурной компетентности студентов / Е. П. Шабалина, Н. В. Виницкая // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2024. – № 1. – С. 216–218.
14. **Adamo, G. E.** Creativity as a source of differentiation in urban tourism: the case of Torino city International / G. E. Adamo, S. Ferrari, M. Gilli // Journal of Tourism Intelligence and Smartness. – 2019. – Vol. 4, № 1. – P. 58–75.
15. **Atsbha, G.** Assessing progress of tourism sustainability: Developing and validating sustainability indicators Tourism Management / G. Atsbha, Kumarc Satinder. – 2019. – Vol. 71. – P. 67–83.
16. **Piriou, J.** The Tourist Region: A Co-Construction of Tourism Stakeholders**.** Vol. 1 / Jerome Piriou. – London : ISTE Ltd ; Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2019. – 256 p. – ISBN 978-1-78630-416-2.

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

Vinitskaya N. V.,
Shabalina E. P.

Prospects for additional professional training of specialists in the field of cultural and educational tourism

The authors of the article analyze the prospects for training specialists for the implementation of projects, excursions in the field of cultural and educational tourism within the framework of a pedagogical university in the context of mastering educational programs; the experience of including educational content necessary for students in the framework of activities in the field of cultural and educational tourism in the curriculum is presented, as well as the use of certain types of educational and professional practices (museum, local history, technology), as well as additional education resources in obtaining skills in a sought-after additional profession.

Key words: *education, additional professional education, cultural and educational tourism, ethnic identity, culture, cultural and historical heritage, region, cultural monuments*

© Виницкая Н. В., Шабалина Е. П.

УДК [378.016:336]:378.011.3-051:7.07

Гнездова Юлия Владимировна,
д-р экон. наук, профессор
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный
институт искусств»
Iuliy_67@mail.ru

Подгузова Елена Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный
институт искусств»
podgusova@mail.ru

Формирование финансовой грамотности у студентов творческих специальностей: проблемы и педагогические решения

Авторы анализируют роль образовательных программ подготовки студентов творческих направлений, методик преподавания, а также личностных и социально-экономических факторов в развитии финансовой грамотности будущих специалистов сферы культуры и искусства. Особое внимание уделяется адаптации финансового образования к специфике обучения творческих направлений подготовки. На основе проведенного исследования предлагаются базовые рекомендации по совершенствованию педагогических подходов к повышению финансовой грамотности студентов.

Ключевые слова: *финансовая грамотность, студенты творческих вузов, педагогические методы, образовательные программы, финансовое поведение, культура и искусство*

В современном мире, где финансовая ответственность все больше смещается с государств на плечи отдельных людей, финансовая грамотность становится критически важным навыком. Особенно это актуально для студентов творческих вузов, чья будущая профессиональная деятельность часто связана с нестабильными доходами и проектной работой.

Современные исследования единодушно признают финансовую грамотность фундаментальным элементом устойчивого финансового поведения молодежи. Однако существующие работы демонстрируют заметный дисбаланс в изучении данной проблемы: тогда как студенты экономических и технических направлений находятся в фокусе научного внимания, учащиеся творческих вузов остаются одной из наименее исследованных групп. Этот пробел представляется особенно значимым, учитывая уникальные характеристики образовательной среды творческих специальностей, включающие нестандартный учебный график, преобладание проектной занятости и широкое распространение фриланса.

Проблематика исследования финансовой грамотности имеет солидную научную традицию и широко представлена в экономической

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

литературе. Ее педагогические аспекты получают всестороннее осмысление в междисциплинарном поле, объединяющем исследования философов, социологов, экономистов, педагогов и психологов. Особую значимость для нашей работы представляют фундаментальные труды ведущих отечественных специалистов в сфере образования, экономики и финансов: Л. Б. Азимовой, Т. А. Аймалетдинова, Л. С. Бахмутовой, Е. К. Калуцкой, А. В. Зеленцовой, О. Е. Кузиной, Д. Х. Ибрагимовой, И. В. Липсица, Е. Б. Лавреновой и др. Для комплексного понимания изучаемой проблемы потребовалось углубленное изучение научного наследия в смежных областях знания.

Следует отметить, что педагогические аспекты формирования финансовой грамотности наиболее подробно разработаны применительно к школьному образованию. В существующих исследованиях детально рассматриваются методы организации учебной деятельности, направленной на развитие финансовых компетенций учащихся, а также подчеркивается ключевая роль финансовой грамотности в процессе их успешной социализации.

Важное методологическое значение для нашего исследования имеют подходы, разработанные экспертами Высшей школы экономики. Согласно их концепции, формирование финансовой грамотности должно основываться на следующих подходах: компетентностном, предполагающем освоение практических навыков финансового поведения; личностно-деятельностном, акцентирующем индивидуальные особенности обучающихся; контекстном, связывающем обучение с реальными жизненными ситуациями; практико-ориентированном, делающем упор на прикладной характер знаний; интегративном, объединяющем содержание различных дисциплин, и субъектном, признающем активную роль учащегося в образовательном процессе. Эти методологические ориентиры легли в основу нашего исследования, позволив разработать комплексный подход к изучению финансовой грамотности студентов творческих специальностей.

Особую актуальность исследованию придает тот факт, что студенты творческих направлений уже на этапе обучения сталкиваются с комплексом специфических финансовых вызовов. К ним относятся нестабильность доходов, отсутствие традиционных социальных гарантий и необходимость самостоятельного управления личными финансами в условиях изменчивой экономической среды. Такие обстоятельства существенно повышают риски нерационального финансового поведения, формирования чрезмерной задолженности и отсутствия долгосрочного финансового планирования.

Целью настоящего исследования является выявление ключевых детерминант финансовой грамотности студентов творческих вузов. В рамках работы предполагается реализовать ряд задач: провести критический анализ развития финансовой грамотности студентов творческих вузов, определяя специфические особенности финансового поведения студентов творческих специальностей, а также факторов, оказывающих наиболее существенное влияние на уровень их финансовой компетентности.

Научная новизна исследования заключается в нескольких аспектах. Во-первых, работа фокусируется на ранее недостаточно изученной группе,

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

расширяя границы традиционных исследований финансовой грамотности, формулируя следующее определение: финансовая грамотность для студентов творческих специальностей – это навык грамотного управления личными и профессиональными финансами в условиях нестабильных доходов и творческой карьеры. Во-вторых, в отличие от классических подходов, связывающих финансовую компетентность преимущественно с формальным экономическим образованием, в данном исследовании особое внимание уделяется влиянию неформальных практик – таких как фриланс, проектная работа и самостоятельная организация доходов. В-третьих, предлагаются рекомендации для формирования финансовой грамотности, которые дают возможность учитывать профессиональную специфику творческих специальностей, что, в свою очередь, позволит обеспечить получение релевантных и практико-ориентированных результатов.

Практическая значимость исследования проявляется в нескольких направлениях. Полученные данные могут быть использованы для разработки специализированных образовательных программ по финансовой грамотности, учитывающих потребности и особенности студентов творческих вузов. Кроме того, результаты работы способны внести вклад в формирование более эффективной государственной политики в области молодежного финансового просвещения, обеспечивая адресный подход к различным категориям обучающихся.

В данном исследовании для изучения факторов финансовой грамотности студентов творческих вузов применялся комплексный подход, сочетающий количественные и качественные методы сбора и анализа данных.

Эмпирическая часть исследования базировалась на опросе, включающем вопросы на знание базовых финансовых понятий (сложные проценты, инфляция, диверсификация рисков и т. д.), социодемографические данные (пол, возраст, курс, специальность, уровень дохода), вопросы о финансовом поведении (наличие сбережений, опыт инвестирования, использование кредитов), а также шкалы самооценки (уверенность в финансовых решениях, интерес к экономическим темам). Выборка исследования охватила студентов творческого вуза различных направлений.

Полученные результаты были проанализированы с учетом современных тенденций в финансовом образовании и психологических особенностей творческих специальностей. Особое внимание уделялось выявлению взаимосвязи между творческим мышлением студентов и их способностью усваивать финансовые концепции. В процессе исследования также учитывался фактор цифровизации финансовых услуг. Была проанализирована степень вовлеченности студентов в использование мобильных банкинговых приложений, финтех-продуктов и цифровых инвестиционных платформ. Это позволило оценить, насколько современные технологии компенсируют возможные пробелы в фундаментальных финансовых знаниях у представителей творческих профессий.

Проведенное исследование создает основу для разработки специализированных методик преподавания финансовой грамотности с учетом когнитивных особенностей и профессиональной ориентации студентов творческих специальностей. Полученные данные особенно актуальны в свете современных требований к всесторонней подготовке

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

специалистов, которым предстоит работать в условиях нестабильной экономической среды и быстро меняющихся финансовых реалий.

В современном контексте финансовая грамотность представляет собой не просто набор знаний о денежных операциях, а комплексную способность понимать и эффективно использовать финансовую информацию для принятия обоснованных решений. Для студентов творческих специальностей, чья профессиональная деятельность часто характеризуется нерегулярными доходами и высокой степенью экономической неопределенности, развитие таких навыков приобретает особую важность. Финансовая грамотность позволяет им не только избегать распространенных ошибок, таких как чрезмерная задолженность или отсутствие сбережений, но и формировать устойчивые модели финансового поведения, способствующие долгосрочной экономической стабильности и профессиональной реализации.

Таким образом, настоящее исследование направлено на восполнение существующего пробела в изучении финансовой грамотности специфических групп молодежи и предлагает научно обоснованные подходы к разработке адресных программ финансового просвещения, учитывающих профессиональные и образовательные особенности студентов творческих вузов.

В эти нестабильные времена как никогда важно формировать навыки финансовой грамотности в процессе обучения и научить их распоряжаться своими финансами в школе.

Международные исследования убедительно доказывают важность финансовой грамотности. Как отмечает профессор Лусарди, «так же, как в индустриальную эпоху нельзя было преуспеть без базовой грамотности, так и сегодня невозможно уверенно чувствовать себя в мире без финансовых знаний» [4]. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) определяет финансовую грамотность как комплексное понятие, включающее не только знания, но и навыки, мотивацию и уверенность для принятия эффективных финансовых решений.

Ситуация в России вызывает особую озабоченность. Согласно данным Национального агентства финансовых исследований [3], только 38% взрослого населения России демонстрируют высокий уровень финансовой грамотности. Среди молодежи ситуация еще более тревожная: Центральный банк РФ [6] отмечает, что 27% молодых россиян имеют просрочки по кредитам, что свидетельствует о недостаточном понимании финансовых механизмов.

Для студентов творческих специальностей риски особенно высоки. Европейский отчет о молодежи показывает, что представители творческих профессий сталкиваются с особыми финансовыми трудностями из-за нерегулярного характера доходов. Российские исследования Высшей школы экономики (2022) добавляют, что лишь 12% молодых россиян в возрасте 18–30 лет задумываются о пенсионных накоплениях – критически низкий показатель для творческих профессий, где государственная пенсия часто оказывается недостаточной.

В Эстонии исследования [5] выявили, что студенты неэкономических специальностей, включая творческие направления, демонстрируют значительно более низкий уровень финансовой грамотности, особенно

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

в вопросах долгосрочного планирования. Аналогичная ситуация наблюдается и в России, где студенты творческих вузов реже занимаются финансовым планированием и хуже ориентируются в инвестиционных инструментах.

Для студентов творческих вузов формирование финансовой грамотности представляет особую важность, учитывая специфику их будущей профессиональной деятельности, которая часто связана с проектным характером работы, нерегулярными доходами и необходимостью самостоятельного управления финансами. Международные исследования выявляют два ключевых фактора, влияющих на уровень финансовых компетенций: возраст и образовательная направленность.

Возрастная динамика демонстрирует, что студенты старше 26 лет [5], и особенно лица старше 40 лет, показывают более высокие результаты в финансовой грамотности. Это объясняется накопленным жизненным опытом и практической необходимостью управления личными финансами. Однако для творческих специальностей, где многие студенты начинают профессиональную деятельность уже в процессе обучения, этот разрыв становится особенно критичным.

Еще более значимым оказывается фактор образовательной направленности. Многочисленные исследования [5] единодушно подтверждают, что студенты экономических специальностей существенно превосходят своих сверстников из других областей в понимании финансовых вопросов. Для творческих вузов это создает двойной вызов: с одной стороны, их учебные программы традиционно не включают финансовые дисциплины, с другой – будущая профессиональная деятельность выпускников требует особых финансовых компетенций.

Современные образовательные программы в сфере искусства и творческих профессий сталкиваются с принципиальным вызовом – необходимостью формирования комплексной финансовой грамотности у будущих специалистов. Анализ существующих практик выявляет противоречивую картину. С одной стороны, традиционные подходы, доминирующие в большинстве учебных заведений, ограничиваются общими курсами по экономике искусства или разовыми мастер-классами, которые часто воспринимаются студентами как формальность из-за отсутствия связи с реальной профессиональной практикой. С другой стороны, передовые вузы уже начали внедрять инновационные методики, демонстрирующие принципиально иные результаты.

Разрыв между традиционными и инновационными подходами особенно заметен при анализе содержания программ. Стандартные курсы страдают от отсутствия отраслевой специфики – лишь 23% из них включают реальные кейсы из практики галерей, театров или киноиндустрии. В то же время прогрессивные образовательные учреждения делают ставку на проектное обучение, где студенты работают с реальными бюджетами творческих инициатив, участвуют в симуляциях переговоров с инвесторами и осваивают специализированные цифровые инструменты учета. Такой подход показывает увеличение вовлеченности учащихся на 40–60% и обеспечивает формирование практических навыков финансового управления [2].

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

Ключевыми проблемами современной системы подготовки остаются недостаток преподавателей с практическим опытом работы в креативных индустриях, фрагментарность финансового образования и слабая проработка критически важных аспектов – от авторского права до специфики налогообложения творческой деятельности. Эти пробелы особенно критичны в условиях, когда 68% выпускников творческих вузов работают как самозанятые или фрилансеры, вынужденные самостоятельно решать сложные финансовые вопросы.

Перспективы развития лежат в плоскости глубокой интеграции финансовых компетенций в профессиональную подготовку. Речь идет о создании сквозных программ, где основы бюджетирования, ценообразования и управления проектами осваиваются не изолированно, а в контексте конкретных творческих задач. Особую ценность представляют форматы тьюторского сопровождения студенческих проектов, сотрудничество с профессиональными арт-институциями и разработка специализированных учебных материалов с примерами из различных областей творческих индустрий. Такой подход не только повысит финансовую грамотность, но и сформирует у будущих художников, актеров, дизайнеров и музыкантов устойчивое предпринимательское мышление, необходимое для успешной профессиональной реализации в современных экономических условиях.

Для решения этих проблем предлагается комплекс адаптированных мер:

1. Интеграция финансовой грамотности в существующие учебные курсы через включение финансовых модулей в программы по менеджменту в искусстве (например, расчет бюджета театральной постановки), разбор кейсов из практики галерей, издательств, киноиндустрии и практикумы по составлению смет для творческих проектов.

2. Разработка специальных элективов с учетом возрастных особенностей:

– для младших курсов – основы личного бюджетирования (на примере стипендий и первых заработков);

– для старшекурсников – налогообложение творческой деятельности, авторские права как актив;

– для выпускников – управление личным брендом и инвестиции в творческую карьеру.

3. Создание практико-ориентированных форматов обучения через мастер-классы финансовых консультантов, работающих с творческими профессионалами, симуляции переговоров с заказчиками и инвесторами и разбор реальных финансовых историй известных деятелей искусства.

4. Развитие цифровых ресурсов, применяя мобильные приложения для учета доходов/расходов творческих проектов, онлайн-калькуляторы авторских гонораров и налоговых вычетов и базы типовых контрактов и смет для разных видов творческой деятельности.

Особое внимание следует уделить раннему вовлечению студентов в финансовое планирование. Например, в Школе дизайна Род-Айленда успешно реализуется программа «Финансы для творческих предпринимателей», где с первого курса студенты учатся оценивать стоимость своих проектов и вести переговоры с клиентами. Аналогичный подход применяется в Берлинском

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

университете искусств, где финансовые тренинги интегрированы в процесс подготовки дипломных работ [4].

Реализация таких мер позволит будущим деятелям искусства не только развивать свой творческий потенциал, но и грамотно управлять финансовой стороной профессиональной деятельности, что особенно важно в условиях современной экономики творческих индустрий. Как показывает практика ведущих творческих вузов мира, сочетание художественного образования с финансовой грамотностью создает основу для устойчивой и успешной карьеры в сфере искусства и культуры.

В творческих профессиях финансовые вопросы требуют особого подхода, учитывающего специфику проектной работы и нерегулярных доходов. Современные решения помогают эффективно адаптировать управление финансами под нужды представителей искусства.

Для визуальных художников ключевым становится учет расходов на материалы и расчет себестоимости работ. Многие используют специализированные приложения, позволяющие фиксировать затраты на холсты, краски и инструменты, что помогает точно определять цену готовых произведений. В театральной среде распространена практика создания «творческого бюджета», когда артисты откладывают определенный процент от каждого гонорара на периоды между контрактами.

Музыкантам особенно важно разбираться в системе авторских отчислений. Опытные исполнители разрабатывают четкие схемы распределения доходов от стриминговых платформ и концертной деятельности. Фотографы активно используют налоговые вычеты, включая в профессиональные расходы стоимость оборудования и командировочные затраты.

В киноиндустрии обязательным навыком становится составление детализированных смет. Молодые режиссеры учатся грамотно распределять бюджет между разными статьями расходов при подготовке к съемкам. Писатели уделяют особое внимание изучению издательских контрактов, что позволяет им выстраивать более выгодные условия сотрудничества.

Художественные галереи все чаще включают в свою образовательную программу мастер-классы по ценообразованию. На таких занятиях разбирают принципы формирования стоимости artworks с учетом не только материальных затрат, но и временных ресурсов автора. Школы современного танца проводят специальные семинары по налогообложению для самозанятых хореографов.

В цифровом творчестве широко применяются инструменты автоматизации учета заказов. Иллюстраторы и дизайнеры используют CRM-системы для контроля платежей и сроков выполнения работ. Видеоблогеры осваивают основы инвестирования, направляя часть доходов от монетизации контента в надежные финансовые инструменты.

Эти примеры демонстрируют, как финансовые знания могут быть адаптированы для различных творческих направлений. Главное – найти подход, который учитывает особенности конкретной художественной деятельности и помогает сохранить баланс между творческой свободой и финансовой стабильностью.

Финансовая грамотность для студентов творческих специальностей – это не просто полезный навык, а необходимое условие профессиональной

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

независимости и стабильности. Начинать развитие этих компетенций нужно уже в период обучения, чтобы к моменту начала профессиональной деятельности быть во всеоружии перед финансовыми вызовами современного мира. Как показывает практика, творческие профессии могут быть финансово успешными, но это требует осознанного подхода к управлению личными финансами.

Список литературы

1. **Анализ тенденций в сегменте розничного кредитования на основе данных бюро кредитных историй** : информационно-аналитический материал : первое полугодие 2024 года. – Текст : электронный // Центральный банк Российской Федерации : [сайт]. – URL: https://cbr.ru/Collection/Collection/File/50679/inf-material_bki_2024fh.pdf (дата обращения: 21.03.2024).
2. **Национальная стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года** : утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации : № 2958-р от 24 окт. 2023 г. – Текст : электронный // Министерство финансов РФ : офиц. сайт. – URL: https://minfin.gov.ru/ru/document?id_4=304737-rasporyazhenie_pravitelstva_rossiiskoi_federatsii_ot_24.10.2023__2958-r_ob_utverzhdenii_strategii_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_i_formirovaniya_finansovoi_kultury_do_2030_goda&ysclid=m98hec3a7k834822064 (дата обращения: 21.03.2024).
3. **Сидорова, В. С.** Формирование финансовой грамотности у студентов творческого вуза в рамках элективного курса «финансовая грамотность» / В. С. Сидорова // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2021. – № 4. – С. 130–139.
4. **Уровень финансовой грамотности в России**. – Текст : электронный // Аналитический центр НАФИ : [сайт]. – URL: https://nafi.ru/projects/finansy/finansovaya-gramotnost-rossiyan-2024/ (дата обращения: 21.03.2024).
5. **Lusardi, A.** Financial Literacy: Why Should Central Banks Care : Presentation / Annamaria Lusardi, Dimitris Georgarakos. – Text : electronic // Expectations Surveys, Central Banks and the Economy : 5th Conference on Expectations Surveys, October 1st, 2024 / European Central Bank (Frankfurt/Main, Germany). – Frankfurt/Main, 2024. – URL: https://www.annamarialusardi.com/wp-content/uploads/2024/10/Presentation-Lusardi-v10.pdf (date of access: 21.03.2024).
6. **Mändmaa, S.** Financial Literacy Among Estonian Students : Dissertation for the degree of Doctor of Science (Technology) / Sirli Mändmaa ; Lappeenranta-Lahti University of Technology LUT. – Lappeenranta 2022. – URL: https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/163813/Sirli%20Mandmaa_A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y (date of access: 21.03.2024). – Text : electronic.

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

Gnezdova Y. V.,
Podguzova E. E.

Factors of financial literacy among students of cultural institutes

The author analyzes the role of educational training programs for creative students, teaching methods, as well as personal and socio-economic factors in the development of financial competencies among future specialists in the field of culture and art. Special attention is paid to adapting financial education to the specificities of training in creative disciplines. Based on the conducted research, key recommendations are provided for improving pedagogical approaches and methods to enhance students' financial literacy.

Key words: *financial literacy, students of creative universities, pedagogical methods, educational programs, financial behavior, culture and art, economic education*

© Гнездова Ю. В., Подгузова Е. Е.

УДК [374.7:331.363]:316.614-057.36

Гурьянчик Виталий Николаевич,
канд. ист. наук, доцент,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
vit-gurjanchik@yandex.ru

Профессиональная переподготовка как инструмент социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР (№ 1024122500029-6-5.3.1) по теме «Подготовка ветеранов и участников СВО к педагогической деятельности по реализации предмета «Основы безопасности и защиты Родины»

Статья исследует возможности профессиональной педагогической переподготовки как инструмента социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции. Анализируются социологические и психолого-педагогические подходы к изучению социальной эксклюзии и инклюзии. Рассматриваются современные психолого-педагогические исследования реинтеграции ветеранов специальной военной операции к условиям мирной жизни, в том числе посредством профессиональной педагогической переподготовки. Приводятся данные опроса, выявляющие барьеры и дефициты, затрудняющие вовлечение участников боевых действий в педагогическую деятельность. Результаты показывают региональные различия в готовности к переподготовке и необходимость адаптации программ с учетом психологических и социальных факторов.

Ключевые слова: *адаптация, ветераны специальной военной операции, педагогическая деятельность, профессиональная переподготовка, социальная инклюзия, трудоустройство*

Современное общество представляет собой многообразие различных социальных групп, чьи возможности в профессиональной, политической, культурной жизни реализуются неодинаково. Декларируемое общество равных возможностей на деле представляет из себя дифференцированную по различным основаниям социальную среду, которая служит основой для появления социальной исключенности (эксклюзии). В таком обществе на основе механизмов дискриминации и отчуждения возникает опасность проявления открытого или латентного негативного восприятия по отношению к различным социальным группам.

Проблема возникновения и развития социальной исключенности интересует социологов, культурологов, психологов, политологов, педагогов. Например, в рамках социологической теории структурного функционализма Т. Парсонс в качестве основы для эксклюзии выделял дезинтеграцию личности в процессе вхождения в социальные структуры общества. Несовпадение

© Гурьянчик В. Н.

или противопоставление индивидуальных правил поведения, основанных на стремлении к автономии, нормам, принятым в обществе, затрудняет или делает невозможным включение личности в процесс взаимодействия. По мнению Т. Парсонса, именно культура является, с одной стороны, носителем универсального социального кода, определяющего нормы поведения, а, с другой стороны, – регулятором этого поведения через принятые механизмы социального контроля. Рассматривая культуру как своеобразный социальный универсум, Т. Парсонс предостерегал: «Социальная система должна предотвращать воспроизводство культурных паттернов, которые не соответствуют минимальным требованиям для поддержания порядка и могут вызывать отклонения от нормы и конфликты» [15, с. 27–28].

В рамках теории конфликта социальная эксклюзия анализируется с точки зрения борьбы различных социальных групп за власть и ресурсы. Сосредоточение больших объемов власти и ресурсов в руках представителей отдельных социальных групп приводит к исключению из политического процесса и социально-экономической жизни других, более уязвимых групп общества. Дж. Рекс, описывая положение, когда правящий класс контролирует практически все социальные институты, а другие группы противостоят ему, приходит к выводу, что социальный порядок является временным состоянием социума, при котором одни социальные группу доминируют над другими [4, с. 12].

В рамках теории социальной исключенности основной акцент делается на культурные характеристики различных социальных групп. Именно культурные различия, а также стереотипное мышление являются основополагающим фактором для маргинализации и социальной эксклюзии отдельных социальных групп. Непринятие религиозных, этнических и культурных различий затрудняет процесс включения этих групп в общественную жизнь. Кроме того, в таких условиях возможен и процесс добровольной культурной закрытости, что приведет к возникновению двухсторонней социальной эксклюзии.

В рамках культурологической парадигмы проблема социальной исключенности затрагивается лишь частично и с позиции межкультурных обменов. Например, Ф. Ратцель акцентировал внимание на возможных деструктивных последствиях при расширении межкультурных контактов, а М. Херсковиц уделял внимание негативным последствиям при ускоренной модернизации традиционных культур [2].

Таким образом, культурологические исследования описывали проявления отчуждения, вызванного межкультурным обменом и контактами. Исследователи отмечают, что современная культура демонстрирует двойственную тенденцию в отношении этнокультурной идентичности: с одной стороны, глобализация и миграция уменьшают различия между этносами, что может привести к кризису идентичности; с другой стороны, социальные изменения способствуют сохранению и росту этнического самосознания [8, с. 34].

Психологический аспект социального отчуждения бывших комбатантов в современных исследованиях представлен анализом влияния боевых факторов на психику военнослужащих и возможную дальнейшую социальную дезадаптацию. Например, С. Р. Коваленко отмечает: «Уровень

© Гурьянчик В. Н.

стрессового напряжения достоверно выше у военнослужащих, которые принимали более длительное (более 6 месяцев) участие в боевых действиях, а также отмечалось очевидное смещение от низких и средних показателей к высоким. Это свидетельствует о том, что чем дольше человек находится в контакте со стрессовым фактором чрезвычайных масштабов, тем больше вероятность развития неблагоприятного уровня стрессового напряжения. Как следствие, развитие социальной дезадаптации и различной глубины психических нарушений» [10, с. 38]. В свою очередь И. Б. Балюкова подчеркивает, что «война больше ''специализируется'' на том, чтобы ломать, а не созидать. К сожалению, человеческое существо весьма уязвимо перед мощными стресс-факторами войны (опасность, гибель товарищей, ранение, инвалидность, участие в жестоком насилии, уничтожение противника, новизна и неожиданность изменения событий, высочайшая ответственность, боль и др.)» [3, с. 56]. По мнению А. Г. Караяни, при возвращении к мирной жизни важно ответить на три основных вопроса: «Во-первых, каким образом вернуть в социум полноценных в психологическом отношении граждан и одновременно защитить общество от их возможной агрессии и неконтролируемой спонтанной воинственности? Во-вторых, как уберечь ветеранов войны, по существу – людей с ''обнаженной'', незащищенной психикой, от травмирующего воздействия жестокой для них мирной жизни? В-третьих, как завершить войну не только юридически, но и психологически?» [9, с. 61].

Изучение изменений, происходящих в психике участников боевых действий, находит отражение в организации практической работы специалистов социальной работы. В рамках подготовки таких специалистов в образовательных организациях уделяется внимание формированию новых образовательных программ, в которых основное внимание акцентировано на вопросах социально-психологической адаптации военнослужащих как к условиям современного боя, так и в условиях возвращения к мирной жизни [5; 6].

Педагогическая сторона исследования проблемы преодоления социальной исключенности участников специальной военной операции из активной жизни общества представлена несколькими направлениями. Первое направление связано с педагогическим обеспечением профориентационной работы с участниками СВО. Изменения, происходящие на личностном уровне ветеранов, их стремление поменять свою профессиональную деятельность, а также невозможность из-за полученных ранений продолжать привычную деятельность выдвигают на одно из первых мест задачу оказания помощи участникам специальной военной операции в рамках вторичной профориентации, в том числе в педагогическую деятельность. Д. Ф. Алиев и Н. А. Левковская отмечают: «В определенный момент времени человек может еще не осознавать необходимость смены профессии, продолжая поиск работы… общепринятыми алгоритмами. Независимо от степени осознания необходимости выбора новой профессии указанные выше факторы (изменение или уточнение жизненных ориентиров, вовлечение в воспитательную работу с молодежью, физические ограничения – *прим. автора*) присутствуют и влияют на дальнейшие шаги человека в процессе трудоустройства и/или выбора нового пути профессионального развития» [1, с. 14].

© Гурьянчик В. Н.

Второе направление связано с педагогическим сопровождением и оказанием педагогической поддержки абитуриентам и студентам – участникам СВО. Несомненно, что с каждым годом число поступающих в российские вузы бывших комбатантов будет только увеличиваться. В этой связи исследователи изучают возможные социально-психологические и психолого-педагогические модели оказания помощи данной категории обучающихся в успешном освоении образовательных программ и интеграции участников боевых действий не только в студенческое сообщество, но и в социум в целом. Осознавая возрастную неоднородность бывших комбатантов, уровень их образовательной подготовки и психоэмоциональный фон, следует говорить и о различной психологической помощи и психолого-педагогическом сопровождении данных категорий обучающихся. «В частности, работая с этой группой студенческой молодежи, преподаватели непременно должны учитывать, что у данной категории обучающихся был достаточно большой перерыв в учебе, что многим из них нужно психологически преодолеть себя, чтобы заставить заниматься систематически, настойчиво осваивать пропущенное и забытое, преодолевая затруднения в изучении нового материала», – отмечают К. М. Гайдар, и В. С. Листенгартен [7, с. 14]. Т. В. Макеева в рамках гуманистической педагогики выделяет три основных фактора оказания педагогической поддержки участникам специальной военной операции со стороны педагога: субъективные, отражающие личностные качества самого наставника; объективные – требования профессиональной педагогической деятельности; объективно-субъективные, представляющие собой характеристики образовательной среды [11].

Еще одним направлением педагогических исследований является изучение опыта профессиональной переподготовки участников боевых действий к педагогической деятельности. В данном случае речь идет о бывших комбатантах, которые имеют непедагогическое среднее профессиональное или высшее образование и изъявили желание пройти профессиональную подготовку. Первый выпуск подготовленных учителей прошел в 2024 г. в Центре военно-патриотического воспитания «Вершина», созданном на базе ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения». Ж. А. Старовойтова отмечает, что ветераны СВО «представляют собой уникальный педагогический потенциал для практико-ориентированного преподавания нового учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» [14, с. 386]. В то же время следует отметить, что возможности центра ограничены и не могут в полной мере охватить всех желающих пройти профессиональную педагогическую подготовку. Кроме того, организаторы данного проекта, осознавая то, что такая переподготовка не способна в полной мере сформировать профессиональные компетенции педагога, в качестве основной цели выделяют предоставление возможности бывшим комбатантам реализовать личностный потенциал и активно включиться в мирную жизнь в рамках новой социально полезной и востребованной в обществе деятельности.

Рассматривая процесс реинтеграции и реадаптации ветеранов специальной военной операции к условиям мирной жизни через призму социальной эксклюзии и инклюзии, важно выделить несколько аспектов.

© Гурьянчик В. Н.

Во-первых, правовое регулирование проведения специальной военной операции потребовало от руководства страны смелого шага, который заключается в отказе от применения законов военного времени для регулирования общественной жизни. С одной стороны, это позволило большей части населения в какой-то степени продолжить жизнь в привычных для себя условиях. Однако, с другой стороны, это стало проявляться тенденциями к социальному обособлению участников СВО от остальной части населения.

Во-вторых, участие в боевых действиях приводит к изменению психики военнослужащих, что может проявляться в подавленности, агрессии, эмоциональном притуплении при взаимодействии с другими личностями в мирных условиях. Это может провоцировать возникновение и развитие отчуждения и, в конечном счете, исключение ветеранов СВО из социального взаимодействия или самоизолированность их.

В-третьих, полученные участниками боевых действий ранения и увечья делают процесс реинтеграции в профессиональной сфере затруднительным или невозможным. Исключение их из привычной профессиональной деятельности также может послужить фактором социальной эксклюзии.

Цель статьи – исследовать потенциал профессиональной переподготовки как инструмента социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции, выявить ключевые барьеры и факторы, влияющие на их готовность к трудовой интеграции в рамках новой для них педагогической деятельности.

Исследование проводилось в рамках реализации проекта «Педагогическая мастерская» Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в сотрудничестве с Российским обществом «Знание» и филиалом фонда «Защитники Отечества» в Ярославской области [12].

Методы исследования: теоретический анализ – изучение социологических концепций для объяснения механизмов социальной исключенности и психолого-педагогических подходов к реинтеграции ветеранов боевых действий в мирную жизнь посредством педагогической деятельности; анкетный опрос – сбор и анализ данных среди ветеранов специальной военной операции (выборка: 58 респондентов, проживающих в Ярославской области) для оценки их трудоустройства, мотивации к обучению и педагогическим практикам. Использование эмпирических методов позволило выявить коммуникативные, методологические и психологические дефициты, препятствующие осуществлению педагогической деятельности.

Социологический опрос, проведенный в августе 2024 года среди ветеранов и участников специальной военной операции, проживающих в Ярославской области, позволяет сделать следующие выводы (Табл. 1).

© Гурьянчик В. Н.

Таблица 1

Результаты опроса ветеранов специальной военной операции (составлено автором)

№	Параметр	Результаты (%)	Количество ответов (из 58)
1	Трудоустройство	Да: 58,6% / Нет: 41,4%	34 / 24
2	Наличие травм/ранений	Да: 65,5% / Нет: 34,5%	38 / 20
3	Инвалидность	Да: 27,6% / Нет: 72,4%	16 / 42
4	Желание участвовать в патриотическом воспитании	Да: 29,3% / Нет: 34,5% / Сомневаются: 36,2%	17 / 20 / 21
5	Опыт просветительской работы с молодежью	Да: 17,2% / Нет: 82,8%	10 / 48
6	Необходимость обучения публичным выступлениям	Да: 29,3% / Нет: 70,7%	17 / 41
7	Желание сменить профессию на педагогическую	Да: 20,7% / Нет: 51,7% / Сомневаются: 27,6%	12 / 30 / 16
8	Готовность пройти переподготовку	Да: 25,9% / Нет: 50% / Рассмотрят на перспективу: 24,1%	15/ 29 /14

Анализ результатов исследования показывает, что большинство респондентов (58,6%) трудоустроены, однако значительная часть (41,4%) не имеют работы. Более двух третей участников (65,5%) сообщили о наличии травм, что может указывать на высокую степень физической нагрузки или опасности в их предыдущей деятельности. 72,4% респондентов не имеют инвалидности, что может свидетельствовать о том, что большинство участников находятся в физически здоровом состоянии. Желание участвовать в просветительской деятельности выразили 29,3%, а 36,2% респондентов сомневаются в своих педагогических способностях, 34,5% не хотят участвовать. 82,8% респондентов не имеют опыта работы с детьми и молодежью в области просветительской деятельности, что может указывать на необходимость подготовки и обучения. Однако 70,7% респондентов не считают нужным проходить дополнительные занятия по публичным выступлениям и коммуникативному мастерству. Желание сменить профессию на педагогическую высказали 20,7% опрошенных, 51,7% респондентов не хотят менять профессию, 27,6% сомневаются. Половина респондентов (50%) не готовы проходить обучение по программе переподготовки, 25,9% согласны, а 24,1% рассмотрят этот вариант в будущем.

Эти результаты могут помочь в разработке программ поддержки и обучения для ветеранов, учитывая их потребности и желания.

В целом результаты показывают, что примерно половина опрошенных ветеранов и участников специальной военной операции заинтересована в

© Гурьянчик В. Н.

обучении по программе профессиональной переподготовки. Однако доля готовых к обучению и уровень образования участников различаются в зависимости от региона. В Ярославской области только 25,9% опрошенных ветеранов (15 из 58) готовы пройти профессиональную переподготовку. Низкий показатель готовности к профессиональной переподготовке среди ветеранов в Ярославской области может быть связан с несколькими ключевыми факторами:

– относительно стабильная социально-экономическая ситуация, что снижает мотивацию к смене профессии;

– среди опрошенных среднее специальное образование у 36% (21 человек), что может ограничивать образовательные амбиции и создавать комплексы и барьеры;

– трудовые перспективы (в Ярославской области ветераны могут иметь стабильную работу, не требующую профессиональной переподготовки).

Ветераны и участники специальной военной операции, планирующие осуществлять педагогическую и просветительскую деятельность, сталкиваются с рядом трудностей при взаимодействии с детьми и молодежью. В качестве основных дефицитов (затруднений) в осуществлении педагогической деятельности на основании наших наблюдений и бесед с ветеранами СВО выделяем:

– недостаточную готовность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с интересами личности и общества;

– недостаточную готовность к развитию личностного потенциала обучающихся в рамках организации учебной и воспитательной деятельности;

– недостаточную готовность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся;

– недостаточную готовность к организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на основе сотрудничества и взаимопомощи;

– недостаточную готовность создавать комфортную и психологически безопасную развивающую образовательную среду;

– недостаточную готовность к системному проектированию профессиональной педагогической деятельности;

– недостаточную готовность корректировать педагогическую деятельность на основе обратной связи.

Как отмечает Ж. А. Старовойтова, школьные коллективы (как учащиеся, так и педагоги) не всегда психологически готовы к полноценному принятию ветеранов специальной военной операции. Это проявляется в недостаточном понимании мотивации участников боевых действий и неспособности удовлетворить их ключевую потребность – быть включёнными в социальные отношения с сохранением заслуженного статуса. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование у будущих педагогов из числа ветеранов: гуманистически ориентированного профессионального мировоззрения; ценностных установок на диалоговое взаимодействие с современными школьниками;

© Гурьянчик В. Н.

навыков продуктивного сотрудничества с коллегами; осознания высокой социальной миссии преподавателя с учётом специфики преподаваемого предмета [13, с. 156].

Подводя итоги, отметим, что профессиональная переподготовка может стать эффективным инструментом социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции, однако ее успешность зависит от учета ключевых барьеров:

– психологических факторов (36,2% ветеранов сомневаются в своих педагогических способностях, 34,5% не готовы участвовать в просветительской деятельности);

– отсутствия педагогического опыта (82,8% респондентов не имеют опыта работы с молодежью, что требует адаптации программ переподготовки под потребности слушателей);

– низкой мотивации (50% опрошенных не готовы к переподготовке, 24,1% рассматривают этот вариант лишь в перспективе);

– структурной исключенности (отсутствие доступа к образовательным ресурсам и стабильной работе (41,4% безработных), что усиливает риски маргинализации);

– региональной специфики (в Ярославской области готовность к переподготовке ниже (25,9%), чем в прифронтовых регионах, из-за относительно стабильной экономической ситуации и преобладания среднего специального образования (36% респондентов).

Ветераны специальной военной операции испытывают дефицит в следующих компетенциях:

– методические навыки: проектирование уроков, работа с обратной связью;

– коммуникативные навыки: публичные выступления, взаимодействие с детьми и коллегами;

– психологическая готовность: создание безопасной образовательной среды.

В качестве рекомендаций для программ профессиональной переподготовки данной категории слушателей необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. Принцип персонализации профессиональной подготовки, предполагающий:

– учет уровня образования (для слушателей со средним специальным образованием делать упор на практику, а не теорию);

– построение индивидуальных образовательных траекторий с возможностью выбора модулей (например, методика преподавания, психология общения, патриотическое воспитание);

– гибкий график обучения (вечерние, дистанционные или модульные форматы для совмещения с работой).

2. Принцип оказания психологической и социально-педагогической поддержки в ходе обучения, предполагающий:

– проведение тренингов по преодолению неуверенности, стрессоустойчивости и адаптации к гражданской жизни;

– включение в программу курсов по коммуникативным навыкам, публичным выступлениям и конфликтологии;

© Гурьянчик В. Н.

– сопровождение наставников (психологов и опытных педагогов) на всех этапах обучения.

3. Принцип практико-ориентированности в обучении, включающий в себя:

– акцентирование внимания на стажировках в школах, патриотических клубах или молодежных организациях;

– разбор реальных кейсов взаимодействия с детьми и подростками;

– проведение мастер-классов с действующими преподавателями дисциплины «Основы безопасности и защиты Родины».

4. Принцип мотивационного вовлечения обучающихся, который предполагает:

– разъяснение социальной значимости новой профессии (роль в патриотическом воспитании);

– участие в грантовых конкурсах, стипендии или льготные условия трудоустройства для выпускников программ;

– поддержку со стороны сообществ ветеранов-педагогов для обмена опытом.

5. Принцип региональной адаптивности процесса обучения, что предполагает:

– учет местных особенностей (например, в прифронтовых регионах – усиление программ по психологической реабилитации);

– сотрудничество с местными работодателями (школами, военкоматами, центрами дополнительного образования).

6. Принцип обратной связи и коррекции, включающий в себя:

– регулярный мониторинг успеваемости и эмоционального состояния слушателей;

– гибкость и вариативность программ обучения, что предполагает наличие возможности корректировки содержания курсов по запросам ветеранов.

7. Принцип социального партнерства, предполагающий:

– вовлечение общественных организаций (например, «Боевое братство», «Юнармия») в процессы обучения и трудоустройства;

– проведение совместных мероприятий со школьниками для постепенной интеграции ветеранов в образовательную среду.

Таким образом, профессиональная переподготовка ветеранов специальной военной операции – это не только вопрос их трудовой интеграции, но и важный шаг к преодолению социальной исключенности. Для успеха таких программ необходимо сочетать образовательные, психологические и социальные инструменты, опираясь на данные исследований и региональные особенности.

В то же время следует отметить, что значительная часть ветеранов специальной военной операции не проявляет интереса к профессиональной переподготовке и не видит себя в качестве педагогов и просветителей. Во многом это определяется нежеланием изменять свою жизнь из-за возможной боязни показаться некомпетентными в педагогической и просветительской деятельности, связанной с различными дефицитами (методическим, содержательным, коммуникативным, организационным). В свою очередь, абсолютизация данных дефицитов в сознании участников СВО может

© Гурьянчик В. Н.

негативно сказаться на их реинтеграции и реадаптации в социуме, что может проявиться во внутреннем закрытии личностных и социальных границ и углубить социальную эксклюзию.

Полученные в ходе опроса первичные данные позволят в последующем более конкретно изучить личностные качества респондентов с применением психодиагностических методик: «Оценка готовности к педагогической деятельности» (В. П. Смирнов, Ю. В. Дементьева), «Ценностный опросник Ш. Шварца», «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» (Б. Н. Смирнов). Полученные в ходе психодиагностики данные позволят выстроить тематику тренинговой сессии по психолого-педагогическому сопровождению участников специальной военной операции в рамках педагогической переподготовки, что будет способствовать их активному включению в социальные процессы.

Кроме того, региональные различия в социально-экономическом и социально-политическом положениях диктуют необходимость изучить в том числе и региональные особенности предрасположенности участников боевых действий к просветительской и педагогической деятельности на основе профессионально-педагогической переподготовки.

Список литературы

1. **Алиев, Д. Ф.** Профессиональная ориентация участников СВО на этапе косвенной профориентации: теоретические и методологические основы / Д. Ф. Алиев, Н. А. Левковская. – Текст : электронный // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2024. – Т. 23, № 3(172). – С. 7–16. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80470943 (дата обращения: 12.08.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «ELibrary.ru». – EDN: RBKPRH. – DOI 10.17922/2071-5323-2024-23-3-7-16.
2. **Антология исследований культуры** : в 2 т. Т. 1. Интерпретации культуры / [сост. Л. А. Мостова]. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. – 726, [1] с. – ISBN 5-7914-0022-5.
3. **Балюкова, И. Б.** Эмоционально-личностные особенности и совладающее поведение военнослужащих с опытом боевых действий / И. Б. Балюкова, Р. П. Царь // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – № 20. – С. 54–67.
4. **Батуренко, С. А.** Теории социального порядка и социального конфликта в истории социологической мысли / С. А. Батуренко // Социология. – 2018. – № 2. – С. 9–14.
5. **Васюк, А. Г.** Исследование процесса адаптации военнослужащих / А. Г. Васюк // Человек. Наука. Социум. – 2024. – № 4(20). – С. 7–28.
6. **Васюк, А. Г.** Содержание учебной программы «Адаптация военнослужащих к условиям службы» в системе профессиональной подготовки социальных работников в современных условиях развития общества / А. Г. Васюк // Человек. Наука. Социум. – 2023. – № 2(14). – С. 32–61.
7. **Гайдар, К. М.** Психолого-педагогическое сопровождение абитуриентов и студентов – участников специальной военной операции / К. М. Гайдар, В. С. Листенгартен // Вестник Воронежского

© Гурьянчик В. Н.

государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2023. – № 3. – С. 10–17.

8. **Гурьянчик, В. Н.** Этнокультурная образовательная среда как фактор формирования социальной мобильности обучающихся / В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева. – Текст : электронный // Журнал педагогических исследований. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 30–40. – URL: https://naukaru.ru/ru/storage/viewWindow/159988 (дата обращения: 12.08.2025). – DOI 10.12737/2500-3305-2024-9-2-30-40.
9. **Караяни, А. Г.** Психологические последствия войны и социально-психологическая реадаптация участников боевых действий / А. Г. Караяни, Ю. М. Караяни // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2014. – Т. 7, № 4. – С. 59–66.
10. **Коваленко, С. Р.** Выраженность стрессогенной напряженности у военнослужащих во время участия в боевых действиях / С. Р. Коваленко, А. А. Альмешкина, К. В. Ковалева // Журнал психиатрии и медицинской психологии. – 2023. – № 2(62). – С. 34–41.
11. **Макеева, Т. В.** Гуманистическая позиция учителя в сфере оказания педагогической поддержки школьникам / Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1(34). – С. 95–97.
12. **Макеева, Т. В.** Социальные эффекты обучения служением: из опыта работы с участниками и ветеранами специальной военной операции / Т. В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. / [гл. ред. А. В. Глузман]. – Ялта, 2025. – Вып. 87, ч. 3. – С. 171–174.
13. **Старовойтова, Ж. А.** Развитие педагогических ценностей в процессе профессиональной переподготовки участников СВО / Ж. А. Старовойтова // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке : современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 04–05 дек. 2024 г.) / под общ. ред. Н. В. Бельграй. – Луганск, 2024. – ISBN 978-5-6053182-8-6. – С. 155–158.
14. **Старовойтова, Ж. А.** Опыт реализации дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки участников СВО / Ж. А. Старовойтова, А. В. Рябцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85–4. – С. 385–389.
15. **Parsons, T.** The Social System / Talcott Parsons. – New York : The Free Press, 1951. – 575 p.

© Гурьянчик В. Н.

Guryanchik V. N.

Professional retraining as a tool of social inclusion of veterans of special military operation

The article explores the possibilities of professional pedagogical retraining as a tool for the social inclusion of veterans of a special military operation. The article analyzes sociological, psychological and pedagogical approaches to the study of social exclusion and inclusion. Modern psychological and pedagogical studies of the reintegration of veterans of a special military operation to the conditions of peaceful life, including through professional pedagogical retraining, are considered. The survey data are presented, revealing barriers and deficits that make it difficult to involve participants in combat operations in teaching activities. The results show regional differences in readiness for retraining and the need to adapt programs taking into account psychological and social factors.

Key words: *adaptation, veterans of a special military operation, pedagogical activity, professional retraining, social inclusion, employment*

© Гурьянчик В. Н.

УДК 372.881.1

Дубских Ангелина Ивановна,
канд. филол. наук, доцент
кафедры иностранных языков
по техническим направлениям
ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г. И. Носова»
lina_masu@mail.ru

Возможности использования смешанной формы обучения иностранным языкам в вузе

В современном мире, где технологии развиваются стремительными темпами, цифровизация высшего образования является закономерным процессом. Смешанное обучение становится всё более актуальным с внедрением веб-технологий в образовательный процесс. Цель статьи заключается в том, чтобы выявить преимущества и трудности использования смешанной формы обучения, которая позволяет студентам быть в курсе запросов современного общества и успешно конкурировать в условиях, когда они ежедневно сталкиваются с вызовами. Рассматриваются перспективы интеграции онлайн-курса в смешанный формат обучения для студентов магистратуры, изучающих иностранный язык в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *цифровизация, высшее образование, смешанное обучение, онлайн-курс, преподавание иностранных языков*

В условиях, когда технологии развиваются с невероятной скоростью, переход к цифровому формату во всех сферах жизни становится неизбежным. Высшее образование также не остаётся в стороне от этой тенденции. Цифровизация высшего образования подразумевает использование цифровых технологий и инструментов в образовательном процессе, административной работе и взаимодействии с учащимися. Этот процесс имеет как положительные аспекты, так и сложности, которые необходимо учитывать и преодолевать. Одной из таких проблем является поиск новых форм и методов преподавания, которые бы отвечали вызовам современного общества. **Актуальность** исследования объясняется тем, что смешанное обучение приобретает всё большую востребованность в контексте интеграции веб-технологий в образовательный процесс. Как отмечают В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев, в эпоху цифровой трансформации образовательной сферы наиболее перспективным форматом организации учебного процесса представляется смешанное обучение [1].

Цель статьи – выявить преимущества и трудности использования смешанной формы обучения в высшем образовании, рассмотреть возможности использования онлайн-курса при изучении в смешанном формате иностранного языка в профессиональной деятельности студентами магистратуры.

Для достижения поставленной цели использовались следующие **методы** исследования: анализ собственного педагогического опыта;

© Дубских А. И.

изучение научных источников по рассматриваемой проблематике; интервьюирование студентов, содержащее вопросы открытого и закрытого типа.

Внедрение инноваций в области смешанного обучения представляет собой сложную задачу, учитывая, что университеты традиционно относятся к передовым технологиям с осторожностью. Однако многими исследователями [4; 9] подчеркивается, что в настоящее время большинство высших учебных заведений располагают всеми необходимыми ресурсами и технологиями для создания комфортной экосистемы эффективного использования смешанного формата обучения. В ближайшие годы можно ожидать значительных изменений в содержании учебных программ.

Смешанное обучение предполагает комбинирование учебных занятий, проводимых в очной и дистанционной формах [6]. В результате значительной автономии, которую получают студенты в смешанном формате, они могут адаптировать учебный процесс в соответствии с разнообразными целями и задачами, которые стоят перед ними.

Гусева А. Х., Тедорадзе Т. Г. обращают внимание на то, что, благодаря постоянному доступу к учебному контенту в онлайн-формате, студенты могут самостоятельно определять темп своего обучения. Это даёт им возможность уделять больше времени сложным аспектам или же сокращать время на выполнение заданий, которые не вызывают у них затруднений [2; 8].

В процессе получения высшего образования в смешанном формате, когда часть занятий проходит онлайн, технологии дистанционного обучения становятся эффективным инструментом для личностно ориентированного подхода к будущим специалистам. Они позволяют учитывать особенности, интересы и образовательные потребности каждого студента [10].

Гаррисон Д. Р. и Вохан Н. Д. отмечают, что студенты по-разному относятся к сочетанию очных и дистанционных форматов обучения. По мере накопления знаний их взгляды становятся более определёнными и взвешенными, что приводит к уменьшению их зависимости от очных занятий как основного источника информации, способного охватить все аспекты лекции [11].

Применение смешанного обучения может быть весьма результативным при соблюдении определённых принципов. Эти принципы предполагают непрерывное совместное управление процессом и использование понятных и удобных технических средств.

Смешанное обучение представляет собой инновационный подход, основанный на передовых достижениях в области информационных и коммуникационных технологий, что открывает широкие перспективы для его применения. Однако в университетской среде всё ещё существуют определённые сложности, связанные с большими студенческими группами.

В этой связи университеты могут рассмотреть возможность внедрения смешанного формата обучения, что позволит увеличить количество студентов за счёт более рационального использования имеющихся учебных площадей, обеспечения высокого уровня доступа к учебным материалам для студентов, проживающих в близлежащих районах, а также более активного вовлечения отдельных граждан в образовательный процесс (например, специалистов из различных областей в качестве экспертов на итоговых занятиях).

© Дубских А. И.

Реализация концепции смешанного обучения, предполагающего трансформацию образовательного процесса, требует разработки и внедрения чётких организационных стратегий, эффективного управления и непрерывного совершенствования.

Образовательное учреждение обязано предоставить учащимся технические средства, необходимые для смешанного обучения, а также обеспечить поддержку студентам, столкнувшимся с трудностями в процессе дистанционного обучения.

Для того, чтобы преподаватели могли в полной мере задействовать потенциал новых технологий и форм обучения, им необходимо пройти курсы повышения квалификации. Это позволит им фокусироваться на дидактических преимуществах смешанного обучения и разрабатывать онлайн-курсы на различных цифровых образовательных платформах. Преподаватель должен быть готов вести занятия как очно, так и онлайн, и помогать студентам, у которых возникают технические вопросы во время онлайн-занятий. Онлайн-курсы являются сегодня важным элементом при использовании смешанной формы обучения [3; 7].

В наши дни в России наблюдается повышенный интерес к системе электронного обучения Moodle. Эта система позволяет организовать высококачественное дистанционное обучение.

На платформе Moodle преподавателями Магнитогорского технического университета им. Г. И. Носова был разработан онлайн-курс по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности (немецкий язык)» для студентов-магистров заочной формы обучения, осуществляющих подготовку по направлению «13.04.02. Электроэнергетика и электротехника». Описание курса представлено на образовательном портале Магнитогорского технического университета им. Г. И. Носова.

Онлайн-курс «Иностранный язык в профессиональной деятельности (немецкий язык)» разработан в соответствии с требованиями учебной программы по иностранному языку, утверждённой кафедрой иностранных языков по техническим направлениям для студентов 1 курса направления «13.04.02 Электроэнергетика и электротехника». Основной целью онлайн-курса по данной дисциплине является формирование у студентов коммуникативной компетенции, то есть способности использовать иностранный язык в реальных ситуациях профессионального общения.

Предлагаемый курс состоит из следующих разделов: «Einführungstest», «Modul 1. Energiewirtschaft», «Modul 2. Elektrotechnik», «Vorprüfungstest», «Kontrollarbeit», «Präsentation».

Разделы состоят из практических заданий для самостоятельной работы по теме модуля и включают лексические, грамматические упражнения, а также работу с текстом.

В конце каждого модуля представлен тест на проверку изученного материала. Тест считается выполненным, если процент правильных вопросов составляет 80%.

Контрольный (зачетный) тест «Vorprüfungstest» состоит из 50 вопросов как практического, так и теоретического характера.

В разделе «Kontrollarbeit» находятся 2 варианта контрольной работы. Контрольная работа обязательна к выполнению и является зачетной работой наряду с зачетным тестом [5].

© Дубских А. И.

В качестве дополнительного ресурса преподавателями был подготовлен банк данных с упражнениями, которые должны были быть выполнены студентами, а также тексты и темы для презентаций, которые студенты должны были прокомментировать в письменной форме и разместить на платформе или представить в устной форме на следующем очном занятии.

На итоговом очном занятии студенты должны защитить презентацию на одну из предоставленных тем профессиональной направленности: «Stromversorgungssystem», «Energieerzeugung und Energienutzung», «Elektrische Anlagen Kraftwerke», «Spannungserzeugung durch Licht», «Die Windenergie», «Dienstleistungen im elektrischen Versorgungssystem», «Entstehung des Stromflusses», «Spezialfälle des Energieerhaltungssatzes», «Elektronik», «Digitalelektronik», «Analogelektronik», «Elektroniker/in für Betriebstechnik».

Кроме того, студентам-магистрам, работающим по своей специальности на момент обучения, предлагается приготовить презентацию, в которой будут отражены основные аспекты их профессиональной деятельности.

После записи на курс студенты детально знакомятся и обсуждают с преподавателем на очном занятии цели и задачи курса, план прохождения модулей, количество времени, необходимого для каждого вида деятельности. Преподаватель должен обеспечить ясность и прозрачность для учащихся, а также дать чёткое представление о том, какие шаги им предстоит предпринять, чтобы они могли оценить объём знаний, подлежащих освоению, и темп работы, необходимый для достижения поставленных целей.

По окончании курса с обучающимися было проведено интервьюирование, которое содержало вопросы открытого и закрытого типа. В результате было установлено, что смешанное обучение в большей степени привлекает внимание студентов, уже имевших опыт успешного прохождения курсов в смешанных группах. У них возникает желание вернуться к данному формату, поскольку они считают, что это способствует достижению более высоких целей.

Однако для студентов, демонстрирующих более низкие академические показатели, требовался более структурированный подход, предполагающий традиционное очное обучение. Это обусловлено тем, что они, по всей видимости, не обладают навыками самостоятельного обучения, необходимыми для успешного освоения смешанных образовательных программ.

Учащиеся, демонстрирующие высокие результаты в учёбе, отмечают, что смешанный формат обучения предоставляет больше свободы и позволяет оптимизировать временные и финансовые затраты по сравнению с традиционным очным обучением. Также они ценят возможность самостоятельно планировать свой график и уровень нагрузки.

Результаты проведенного исследования показали, что применение как традиционных, так и дистанционных методов обучения в рамках одного курса предоставляет возможность наиболее эффективно использовать преимущества каждого подхода и минимизировать их недостатки.

В ходе образовательного процесса, организованного по смешанной модели, происходит активизация личностного потенциала. Это в значительной степени способствует развитию самостоятельности учащихся, в отличие от традиционного обучения, где основной целью было лишь заучивание материала.

© Дубских А. И.

В ходе личных встреч на очных занятиях между студентами может возникнуть кооперативное взаимодействие, что способствует более эффективному общению в онлайн-формате.

Наиболее перспективным при обучении иностранному языку в смешанном формате является активное использования онлайн-курсов. Разработка онлайн-курса по иностранному языку представляет собой сложный и трудоёмкий процесс, требующий тщательного планирования и подготовки. Необходимо чётко определить цели и задачи курса, его структуру и методы обучения, а также предусмотреть систему оценки успеваемости студентов. Такой подход позволит создать эффективный контент, который будет способствовать успешному освоению иностранного языка.

Студенты могут взаимодействовать для выполнения разнообразных задач, что позволяет им стать активными участниками разработки курса. Для получения ответов на вопросы, которые вызывают затруднения у студентов, они могут обратиться к преподавателю во время онлайн-консультаций.

Тщательный анализ деятельности студентов, их достижений, трудностей и результатов позволяет преподавателю дополнить и скорректировать материалы и задания, хранящиеся в базе данных, а также адаптировать их под потребности обучающихся.

Список литературы

1. **Блинов, В. И.** Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 44–64.
2. **Гусева, А. Х.** Концептуальные основы и практика преподавания по методике планирования проектной деятельности с применением информационных технологий / А. Х. Гусева // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 71–81.
3. **Дубских, А. И.** Преимущества использования онлайн-курсов в обучении профессионально-ориентированному немецкому языку / А. И. Дубских, К. С. Бутов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докладов 81-й междунар. науч.-техн. конф., Магнитогорск, 17–21 апр. 2023 г. / [отв. ред. С. В. Пыхтунова]. – Магнитогорск, 2023. – ISBN 978-5-9967-2801-5. – С. 98.
4. **Луценко, Н. О.** Смешанное обучение как инструмент индивидуализации при изучении иностранных языков в вузах / Н. О. Луценко // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 3(193). – С. 246–250.
5. **Немецкий язык в профессиональной деятельности**. – Текст : электронный // Образовательный портал МГТУ : [сайт]. – URL: https://newlms.magtu.ru/course/view.php?id=93126 (дата обращения: 15.03.2025).
6. **Никитина, Л. Л.** Педагогический дизайн в проектировании учебника для вуза / Л. Л. Никитина, О. Е. Гаврилова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 62–67.
7. **Слепнева, М. А.** Применение онлайн курса при обучении студентов магистратуры технических специальностей иностранному языку / М. А. Слепнева, И. В. Петрова // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 1. – С. 119–125.

© Дубских А. И.

8. **Тедорадзе, Т. Г.** Современные модели смешанного обучения / Т. Г. Тедорадзе // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 426–432.
9. **Чупанов, А. Х.** Специфика использования образовательных технологий при реализации элементов дистанционного и смешанного обучения по программам высшего образования / А. Х. Чупанов, Д. И. Гасанова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 240–242.
10. **Шамсутдинова, Т. М.** Когнитивная модель траектории электронного обучения на основе цифрового следа / Т. М. Шамсутдинова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24, № 2. – С. 47–54.
11. **Garrison, R. D.** Institutional Change and Leadership Associated with Blended Learning Innovation: Two Case Studies / R. D. Garrison, N. D. Vaughan // Internet and Higher Education. – 2013. – Vol. 18. – P. 24–28.

Dubskikh A. I.

The possibilities of using blended learning in foreign languages teaching at the university

In today's world, where technology is developing rapidly, the digitalization of higher education is a natural process. Blended learning is becoming more relevant with the introduction of web technologies into the educational process. The purpose of the article is to identify the advantages and difficulties of using blended learning, which allows students to keep abreast of the demands of modern society and compete successfully in an environment where they face daily challenges. The possibilities of using an online course when learning foreign language in the professional activities in a mixed format by master's degree students are described.

Key words: *digitalization, higher education, blended learning, online course, foreign language teaching*

© Дубских А. И.

УДК 378.091.3:37:377

Лисицына Валерия Олеговна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
технологий производства и
профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
v-lisitsyna@inbox.ru

Методологические основы подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз»

В статье проведено обоснование целесообразности подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз», что обусловлено возросшей потребностью экономики в квалифицированных кадрах, необходимостью решения задач инновационного развития страны. Эффективность и результативность такого формата подготовки будущих педагогов профессионального обучения зависят от грамотно выбранных методологических оснований. Исходя из сущности профессионально-педагогической деятельности, особенностей подготовки педагогов профессионального обучения в колледже и вузе, теории и практики непрерывного профессионального образования, специфики интеграционных процессов в системе образования, задач целостного профессионально-личностного развития обучающихся, методологию подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» составили ведущие положения профессиографического, интегративного и системно-синергетического подходов, а также комплекс поддерживающих их принципов.

Ключевые слова: *педагог профессионального обучения, система «колледж – вуз», непрерывное образование, методологический подход, принципы*

Задачи инновационного развития российского государства, модернизации отраслей экономики и производств обусловливают расширение масштабов и повышение качества подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена. Реализуемые меры по общей трансформации среднего профессионального образования, в том числе и федеральный проект «Профессионалитет», демонстрируя свою эффективность в качественной практико-ориентированной подготовке специалиста, не решают в целом проблемы обеспечения потребностей учреждений системы СПО в педагогических кадрах. Наметившаяся с 2021 года тенденция прироста обучающихся колледжей требует в ближайшие годы увеличения числа педагогов и мастеров производственного обучения не менее чем на 8–10% [4]. При этом возрастает востребованность работодателями квалифицированных специалистов, подготовленных с учетом последних достижений науки и техники, а значит и сами педагоги профессионального обучения должны быть готовы

© Лисицына В. О.

к организации опережающей практико-ориентированной подготовки студентов колледжей. На наш взгляд, одним из решений указанной проблемы становится подготовка педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз».

Отметим, что проблема подготовки педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» не первое десятилетие является как актуальной, так и спорной для педагогической науки и образовательной практики, что нашло свое отражение в работах В. А. Гусева, Л. А. Косолаповой, Т. В. Сорокиной-Исполатовой и др. Данный формат подготовки В. А. Анищенко, Г. М. Абрамков, Л. И. Голуб, Г. М. Ильмушкин, Н. С. Семенова, Т. А. Смолина, И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев, Д. В. Холдобин и др. считают целесообразным и для специалистов других видов профессиональной деятельности, в том числе и педагогической.

Как указывают исследователи, потенциал подготовки специалиста в системе «колледж – вуз» заключается в создании условий непрерывного профессионального образования личности, ее пошаговой профессиональной социализации в рамках осознанного выбора сферы и предмета профессиональной деятельности, а также возможности использовать ресурсный (научно-образовательный, воспитательный, кадровый, материально-технический, управленческий, социального партнерства) потенциал разных видов образовательных организаций [3; 8; 12].

В отношении педагогов профессионального обучения такая система, во-первых, создает основы фундаментализации, интеграции, преемственности и практико-ориентированности знания, что с позиции транспрофессионального характера деятельности педагога профессионального обучения имеет особое значение. Во-вторых, позволяет гибко реагировать на научно-технические достижения, социально-экономические и общественно-политические изменения, отражая их в содержании и организации образовательного процесса, что в контексте решения задач обеспечения технологического суверенитета и ускоренного инновационного развития производств создает условия опережающего обучения и использования в образовательном процессе передовых педагогических инструментов. В-третьих, подготовка специалистов в системе «колледж – вуз» позволяет использовать материально-технические ресурсы не только самих образовательных организаций, но и их социальных партнеров (работодателей), что сокращает расходы, а иногда сроки обучения (*получение дополнительных компетенций, рабочей профессии*), не ухудшая условий профессионально-личностного развития обучающихся. В-четвертых, такая система обеспечивает непрерывное профессионально-личностное саморазвитие педагога профессионального обучения, параллельно формируя компетенции по передаче обучающимся учреждений СПО навыков профессионального и личностного роста, что в целом создает основы для продуктивной деятельности квалифицированных кадров в условиях инновационной экономики.

Несмотря на осознание учеными и педагогами-практиками организационного и образовательного потенциала подготовки специалистов в системе «колледж – вуз», реализация такого обучения происходит крайне сложно, что связано не только с нормативными ограничениями,

© Лисицына В. О.

существенным различием требований образовательных стандартов, особенностями организации подготовки обучающихся в вузе и колледже, но и, как справедливо отмечает В. А. Гусев, отсутствием общих методологических оснований такой подготовки [3]. Если учитывать нацеленность государства на создание системы бесшовного образования, в том числе реализуемого посредством образовательных комплексов и образовательных кластеров, органично объединяющих науку, образование и производство; а также то, что методология стратегически и тактически направляет организацию образовательного процесса, устанавливает параметры его грамотного построения, то определение методологических оснований подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» становится определяющим в этом процессе, подтверждая актуальность данной проблемы.

Исходя из этого, целью статьи является обоснование методологии подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз».

Для проведения исследования нами осуществлен анализ научной и учебной литературы, существующего педагогического опыта непрерывной подготовки обучающихся на разных уровнях системы профессионального образования, а также использованы методы синтеза, аналогии, абстракции, систематизации и обобщения, что и позволило сформировать авторскую позицию к выбору комплекса методологических оснований подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз». Методологическими основаниями исследования послужил системный подход, что позволило рассматривать подготовку педагогов профессионального обучения как систему, связывающую разные уровни профессионального образования, учитывая многообразие влияющих на нее факторов.

Определение методологических основ исследуемого нами процесса предполагает выделение методологических подходов и сопровождающих их эффективную реализацию принципов.

Уточним, что, вслед за В. О. Зинченко, методологический подход мы рассматриваем как используемый учеными в целях проведения исследования и организации экспериментальной деятельности «комплекс понятий, принципов, приемов и методов» [5]. При определении методологических подходов мы учитывали ряд проблемных аспектов. Прежде всего, это существование значительного количества наработок, связанных с определением теоретико-методологических оснований непрерывного образования (М. В. Груздев, Н. В. Ипполитова, О. В. Китикарь, О. Ю. Леушканова, А. К. Орешкина, А. С. Роботова, Г. Н. Скударева, М. А. Сухарева, Н. В. Уварина и др.). При этом исследователи рассматривают непрерывное профессиональное образование преимущественно в связке «профессиональное (вузовское) – постдипломное образование», что сужает сущность самого профессионального образования, фактически реализуемого на уровне среднего профессионального и высшего образования, где как раз и проявляется связка «колледж – вуз». Отметим также, что рассматривая непрерывное профессиональное образования как вузовское и последипломное, большинство исследователей понимают его как своеобразное доучивание [2], выделяя исходя из этого в качестве методологических оснований системный и компетентностный

© Лисицына В. О.

методологические подходы, отражая нарастающее усложнение содержания профессионального образования и его результатов в виде формируемых компетенций.

Исследования, которые рассматривают научные основы подготовки специалистов в системе «колледж – вуз» (Г. М. Абрамков, В. А. Анищенко, А. А. Болотов, А. С. Воронин, В. А. Гусев, О. И. Мартыненко, Н. А. Никитина, А. К. Орешкина, Н. Г. Смирнова, Е. С. Ушакова, Д. В. Холдобин), в качестве методологических оснований выбирают системный, деятельностный, личностно-деятельностный, аксиологический, акмеологический, компетентностный, интегративный, прогностический, системогенетический и другие подходы. Как видим. данная палитра усложняет создание модели подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз». Поэтому в нашем исследовании считаем необходимым в качестве научных основ такой подготовки использовать ведущие положения профессиографического, интегративного и системно-синергетического подходов. Обоснуем наш выбор.

Специфика деятельности педагога профессионального обучения, а именно наличие в ней психолого-педагогической и производственно-технологической составляющих, требует учета при формировании содержания подготовки положений образовательных стандартов разных укрупненных групп (группа «Педагогические науки и образование», конкретные отраслевые группы) и профессиональных стандартов по конкретной профессии. В контексте этого укажем на отсутствие профессионального стандарта для педагога профессионального обучения, что приводит к необходимости при формировании образовательных программ подготовки этого специалиста ориентироваться только на квалификационные требования. Все это затрудняет разработку образовательных программ и их соответствие запросам работодателей (учреждений СПО и отраслевых предприятий и организаций).

Осуществляя подготовку педагога профессионального обучения в системе «колледж – вуз», важно найти общие и отличительные характеристики в психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности этого специалиста на разных уровнях системы профессионального образования и в сфере производства, что позволит конкретизировать в образовательных программах перечень профессиональных компетенций, обеспечить их содержательное развитие на разных уровнях профессионального образования. При этом будут созданы условия оптимального формирования содержания программ подготовки с опорой на принципы преемственности и непрерывности, последовательности и планомерности наращивания знаний.

В связи с этим считаем целесообразным использовать ведущие положения *профессиографического* подхода, который, в отличие от компетентностного подхода, позволяет детализировать профессиональные задачи, выполняемые специалистами разных квалификационных уровней. Именно уточнение профессиональных задач позволяет выявить противоречия между образовательными и профессиональными стандартами, учесть последние изменения в требованиях работодателей в свете организационных, технических и технологических преобразований в сфере образования

© Лисицына В. О.

и производства, усложняющих и меняющих содержание профессиональных задач специалиста конкретного квалификационного уровня.

Как отмечают современные исследователи [11], профессиографический подход обретает сегодня новый вектор развития, что обусловлено активным внедрением научно-технических достижений в разные сферы жизнедеятельности человека и изменением на этой основе профессиональной деятельности, появлением новых профессий и, как следствие, трансформацией профессионального образования, соответствие которого требованиям работодателей объясняет востребованность профессиограмм.

При этом отметим, что профессиограмма описывает не только систему профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретных профессиональных задач, но указывает на востребованные профессионально значимые качества личности специалиста и характеризует специфику осуществляемых им мыслительных процессов [1]. В соответствии с этим, опора на профессиографический подход позволит выстроить траекторию профессионального становления и развития педагога профессионального обучения в системе «колледж – вуз», положив ее в основу обоснования и разработки соответствующей модели подготовки.

Логичным продолжением профессиографического подхода в подготовке будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» считаем ведущие положения *интегративного подхода.* Прежде всего, актуальность интегративного подхода обусловлена самой природой профессионально-педагогической деятельности, которая, как мы уже отмечали, интегрирует две диаметрально противоположные сферы деятельности – гуманитарную (образовательную / психолого-педагогическую) и техническую (производственно-технологическую / инженерно-техническую), что требует междисциплинарной интеграции двух видов подготовки.

Кроме того, интегративный подход позволяет осуществить организационное, содержательное, процессуальное, материально-техническое, кадровое и научно-исследовательское взаимопроникновение в подготовке специалистов в системе «колледж – вуз», согласовывая цели, содержание, педагогические инструменты и критерии оценки результатов обучения и воспитания на разных образовательно-квалификационных уровнях. При этом, как отмечает М. А. Николаева, обеспечивается единство однородных и разнородных элементов подготовки специалистов, образуя педагогическую интеграцию образовательных процессов колледжа и вуза, систематизируя и уплотняя знания, умения, навыки, качества личности обучающихся, обеспечивая единство и взаимодополнение их профессионально-личностного развития [7].

Интеграция среднего профессионального и высшего образования, как отмечают А. С. Мещеряков и В. В. Землянский, обеспечивает социальную защищенность будущего специалиста [10], что для педагога профессионального обучения проявляется в возможности овладения рабочей профессией, квалификацией техника, технолога, мастера производственного обучения, а затем и педагога профессионального обучения, реализуя себя как в системе профессионального образования, так и производственной среде. Укажем также, что это позитивно влияет на повышение осознанности

© Лисицына В. О.

и мотивированности профессионального развития в выбранной области профессиональной деятельности.

Фактически благодаря интеграции создается единая, вертикально развивающая система подготовки будущих педагогов профессионального обучения, требующая для своего эффективного и результативного функционирования выявления всех компонентов системы «колледж – вуз» и объединяющих их связей. При этом взаимодействие всех компонентов системы должно быть нацелено на профессионально-личностное развитие обучающихся, усложнение, наращивание получаемых компетенций, развитие способностей и качеств будущего педагога профессионального обучения, что предполагает согласование целей, ожидаемых результатов, механизмов и инструментов подготовки как элементов сложной системы. Соответственно с этим, целесообразным считаем ориентацию при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» на ведущие положения *системно-синергетического подхода*.

Исследование В. А. Игнатовой наглядно свидетельствует о потенциале системно-синергетического подхода в подготовке специалиста в системе «колледж – вуз», который заключается в позитивном влиянии на создание нового «содержания образования в горизонтальном и вертикальном направлениях», а также осуществлении его прогностической оценки с последующей разработкой моделей подготовки саморазвивающейся личности будущего специалиста [6]. Последнее особенно актуально для педагога профессионального обучения, проходящего в системе «колледж – вуз» развитие в рамках квалификационных уровней и видов транспрофессиональной деятельности. При этом, методология системно-синергетического подхода позволяет поставить обучающегося в центр системы и, учитывая его индивидуальные особенности и способности, обеспечить индивидуальную траекторию профессионального и личностного роста [9].

Выделенные методологические подходы определяют необходимость построения подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз» на принципах непрерывности, преемственности, последовательности и планомерности наращивания знаний, практико-ориентированности, интегративности, целостности, прогностичности, инновационности и профессионально-личностной успешности.

Таким образом, возросшие потребности экономики в квалифицированной рабочей силе, способной продуктивно работать в условиях инновационных преобразований, обусловливают необходимость непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в системе «колледж – вуз». Такая подготовка создает основы для мотивированного профессионально-личностного роста педагога профессионального обучения, повышения уровня, глубины, фундаментализации и практико-ориентированности профессионально-педагогического образования, преемственности и последовательности формируемых компетенций, более эффективного использования всех видов ресурсов образовательных организаций.

Реализация такого формата подготовки педагога профессионального обучения требует особого подбора методологических оснований. Проведенное исследование позволило обосновать целесообразность

© Лисицына В. О.

использования положений профессиографического, интегративного и системно-синергетического методологических подходов, а также комплекса обеспечивающих их реализацию принципов (непрерывности, преемственности, последовательности и планомерности наращивания знаний, практико-ориентированности, интегративности, целостности, прогностичности, инновационности и профессионально-личностной успешности). Выделенные методологические основания позволят согласовать цели и результаты подготовки педагогов профессионального обучения на разных образовательно-квалификационных уровнях, разработать взаимодополняющее и развивающее содержание этой подготовки, а также подобрать эффективно механизмы и педагогические инструменты его реализации, что и составляет направление наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. **Васильев, И. Б.** Профессиографический подход к формированию модели будущего специалиста в системе непрерывного профессионального образования / И. Б. Васильев, К. У. Устемиров, Н. Р. Шаметов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2006. – № 3. – С. 25–30.
2. **Груздев, М. В.** Непрерывное педагогическое образование: Методология, теория и практика развития / М. В. Груздев. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21, № 3. – С. 28–45. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nepreryvnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-metodologiya-teoriya-i-praktika-razvitiya/viewer (дата обращения: 19.05.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-28-45.
3. **Гусев, В. А.** Многоуровневая подготовка педагогов профессионального обучения в комплексе «профессиональный лицей-колледж-вуз» / В. А. Гусев // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2004. – Вып. 2(36). – С. 51–60.
4. **Доклад о реализации государственной политики** в сфере общего образования, среднего профессионального образования и соответствующего дополнительного профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования детей и взрослых (составная часть национального доклада о реализации государственной политики в сфере образования). – Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : [офиц. сайт]. – URL: http://static.government.ru/media/files/GAIaWEBAVaQ4DLXyv2evmJJSKzYQ13z0.pdf (дата обращения: 19.05.2025).
5. **Зинченко, В. О.** Методологические основы подготовки будущих экономистов к решению задач инновационного развития общества / В. О. Зинченко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. – 2021. – № 6(159). – С. 10–18.
6. **Игнатова, В. А.** Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В. А. Игнатова // Образование и наука. – 2010. – № 1(69). – С. 3–10.

© Лисицына В. О.

7. **Интегративный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов по рекламе** : практико-ориентированная монография / М. А. Николаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [Б. и.], 2014. – 249 с. – ISBN 978-5-7186-0653-9.
8. **Косолапова, Л. А.** Методология и технологии непрерывного профессионального педагогического образования. Экспериментально-аналитический подход : монография / Л. А. Косолапова ; Пермский гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь : ПГНИУ, 2023. – 157 с. – ISBN 978-5-7944-4030-0.
9. **Лисицына, В. О.** Методологические основы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 4(61). – С. 419–422.
10. **Мещеряков, А. С.** Интеграционные процессы в образовательной системе «Колледж университет» / А. С. Мещеряков, В. В. Землянский // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 2. – С. 115–121.
11. **Михайлов, Ф. Б.** Профессиография: новые подходы XXI века : учебное пособие / Ф. Б. Михайлов, Д. А. Мясников, Е. В. Смольникова. – Казань : Казанский федер. ун-т, 2025. – 130 с.
12. **Тарханова, И. Ю.** Организационные модели непрерывного педагогического образования в системе «колледж – вуз» / И. Ю. Тарханова, А. М. Ходырев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2019. – № 2(54). – С. 186–190.

Lisitsyna V. O.

Methodological foundations of the training of future teachers of professional education in the "college – university" system

The article provides a justification for the expediency of training future teachers of vocational education in the "college – university" system, which is due to the increased need of the economy for qualified personnel, the need to solve the problems of innovative development of the country. The effectiveness and efficiency of this format of training future teachers of professional education depends on well-chosen methodological foundations. Based on the essence of professional and pedagogical activity, the specifics of training teachers of vocational training in colleges and universities, the theory and practice of continuing professional education, the specifics of integration processes in the education system, the tasks of holistic professional and personal development of students, the methodology of training future teachers of vocational training in the "college – university" system has compiled the leading provisions of the professionographic, integrative and system-synergetic approaches, as well as a set of principles supporting them.

Key words: *professional education teacher, "college–university" system, continuing education, methodological approach, principles*

© Лисицына В. О.

УДК 37.013.74:37.018.43

Лошакова Мария Сергеевна,
ассистент кафедры дефектологии
и психологической коррекции, аспирант
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
lo.mariia@mail.ru

Рудь Мария Валентиновна,
д-р пед. наук, доцент,
директор Института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maria-rud_73@mail.ru

Анализ эффективности реализации педагогических условий формирования социальной зрелости студентов в процессе обучения в университете

Статья посвящена исследованию уровня социальной зрелости студентов в вузе, а также оценке эффективности педагогической коррекционной работы, направленной на развитие этой характеристики. В условиях современного общества университеты и институты должны адаптировать свои образовательные программы к меняющимся социально-экономическим реалиям, что стало актуальной задачей для российских образовательных учреждений. Авторы выделяют ключевые проблемы, с которыми сталкиваются выпускники вузов, включая низкую самоорганизацию и недостаточную общественную активность.

Ключевые слова: *студенты, исследование, изменение, социальная зрелость, эффективность, анализ*

Университеты и институты, играющие ключевую роль в процессе социализации индивида, служат зеркалом, отражающим общественные изменения и направления прогресса [1]. Следовательно, для достижения максимальной результативности обучения необходимо адаптировать образовательные программы к текущим социально-экономическим реалиям [3]. Практика показывает, что выпускники вузов не всегда подготовлены к реалиям жизни, не соответствуют предъявляемым к ним обществом требованиям (низкая самоорганизация, недостаточное развитие способности к самосовершенствованию и самовыражению, слабое проявление общественной активности, пассивное отношение к происходящим в обществе преобразованиям) [5].

На базе ФГБОУ ВО «ЛГПУ» на кафедре дефектологии и психологической коррекции был проведен констатирующий эксперимент, который выявил низкие и средние показатели социальной зрелости студентов. На основании этого был разработан перечень педагогических условий и проведен формирующий этап эксперимента.

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

По окончании формирующего эксперимента была проведена контрольная диагностика по тем же методикам, что были на этапе проведения констатирующего эксперимента [2]. Для оценки эффективности работы по формированию социальной зрелости испытуемые студенты были поделены на контрольную группу (КГ) и экспериментальную (ЭГ). В контрольной группе было 78 студентов, с ними формирующая работа не проводилась, а в экспериментальной – 94 студента, с которыми проводилась целенаправленная коррекционная работа. При выборе критерия для статистического анализа необходимо учитывать особенности выборки и распределения результатов. В нашем случае данные категориальные, представлены в виде частот, выборки связанные, так как одни и те же студенты оценивались до и после критерия, поэтому целесообразно использовать непараметрические критерии Мак-Немара и z-тест [4].

На основании контрольной диагностики были получены следующие результаты.

1. Опросник «Уровень инфантилизма» (А. А. Серегина)

По данной методике в контрольной группе количество неинфантильных студентов осталось неизменным – 15,38% (12 человек), а в экспериментальной группе увеличилось количество неинфантильных студентов с 7,45% (7 человек) до 12,77% (12 человек).

В контрольной группе отмечается незначительное увеличение числа слабоинфантильных студентов с 64,10% (50 человек) до 67,95% (53 человека). В экспериментальной же группе данный показатель увеличился с 70,21% (66 человек) до 76,60% (72 человека).

Количество среднеинфантильных личностей в контрольной группе отмечается снижением показателей с 20,51% (16 человек) до 16,67% (13 человек). В экспериментальной группе также отмечается снижение числа студентов данного показателя, но разница значительнее, после экспериментальной работы данный критерий зафиксирован у 9,57% (9 человек), тогда как до коррекционной работы он составлял 19,15% (18 человек).

Показатель высокоинфантильных личностей в контрольной группе не был диагностирован ни на одном этапе эксперимента, тогда как в экспериментальной группе он снизился с 3,19% (3 человека) до 1,06% (1 человек).

Экспериментальное воздействие демонстрирует позитивное влияние на снижение уровня инфантильности студентов. Наиболее выраженные изменения наблюдаются в экспериментальной группе в отношении увеличения количества неинфантильных студентов и снижения количества среднеинфантильных студентов. Увеличение числа слабоинфантильных студентов в обеих группах может свидетельствовать о естественной динамике взросления и развития, а также о частичном эффекте экспериментального воздействия. Снижение числа высокоинфантильных студентов в экспериментальной группе подтверждает целенаправленность воздействия. Таким образом, можно отметить, что после формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах преобладающим является показатель слабоинфантильной личности.

Для статистического анализа выдвигаем такие гипотезы: H_0 – экспериментальное воздействие не оказывает статистически значимого

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

влияния на уровень инфантильности студентов, распределение по уровням инфантильности не зависит от группы; H_1 – экспериментальное воздействие оказывает статистически значимое влияние на уровень инфантильности студентов. Распределение студентов по уровням инфантильности зависит от группы.

В Табл. 1 представлены статистические результаты по критерию Мак-Немара.

Таблица 1

Статистический анализ результатов диагностики по критерию Мак-Немара «Уровень инфантилизма» (А. А. Серегина)

	КГ, p	ЭГ, p
Неинфантильная	<0,001	0,026
Слабоинфантильная	0,084	0,015
Среднеинфантильная	0,084	0,003
Высокоинфантильная	1,0000	0,158

Как видно из полученных расчетов, статистически значимые изменения в контрольной группе по параметру неинфантильной личности, а в экспериментальной группе статистически значимые параметры все, кроме высокоинфантильных личностей, принимаем гипотезу H_1.

2. Тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева

Согласно полученным результатам, в контрольной группе незначительно повысилось количество студентов с высоким уровнем, с 26,92% (21 человек) до 28,21% (22 человека). В экспериментальной же группе отмечается повышение данного показателя с 28,72% (27 человек) до 37,23% (35 человек).

Средний уровень в контрольной группе остался неизменным – 62,82% (49 человек), а в экспериментальной группе увеличился с 57,45% (54 человека) до 59,57% (56 человек).

В контрольной группе отмечалось снижение показателей низкого уровня у одного студента, в процентах это выражается так: с 10,26% (8 человек) до 8,97% (7 человек). В экспериментальной группе отмечается значительное уменьшение количества студентов с низким уровнем, произошло снижение показателя с 13,83% (13 человек) до 3,19% (3 человека).

В контрольной и в экспериментальной группах остается ведущим средний уровень смысложизненных ориентаций. Для оценки значимости отмеченных изменений проведем статистический анализ (Табл. 2).

Таблица 2

Статистический анализ результатов диагностики по критерию Мак-Немара «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев)

	КГ, p	ЭГ, p
Высокий уровень	0,318	0,005
Средний уровень	1,000	0,158
Низкий уровень	0,318	0,002

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

Предпринятое экспериментальное вмешательство демонстрирует позитивное воздействие на систему ценностей и убеждений, определяющих смысл жизни у студентов. Данный эффект выражается, прежде всего, в увеличении доли обучающихся, характеризующихся высоким уровнем осмысленности жизни, и одновременном сокращении числа студентов с низким показателем СЖО. Наблюдаемые изменения в группе контроля статистически незначимы и, вероятно, обусловлены естественными процессами развития личности, такими как возрастной прогресс и сопутствующие перемены в жизненном контексте. Наиболее выраженные сдвиги зафиксированы в экспериментальной группе в контексте уменьшения доли студентов, демонстрирующих низкий уровень осмысленности жизни. Данный факт может указывать на то, что реализованное экспериментальное воздействие способствует формированию более глубокого и осознанного подхода к жизни. Статистически значимые различия отмечаются в экспериментальной группе по показателям высокого и низкого уровней, $p \leq 0,05$.

3. Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина

По результатам контрольного эксперимента в показателях межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) высокий уровень в контрольной группе вырос с 32,05% (25 человек) до 34,62% (27 человек), а в экспериментальной группе данный показатель значительно повысился, он составил 42,55% (40 человек), когда до проведения формирующей работы он был 22,34% (21 человек). Средний уровень в контрольной группе остался неизменным – 46,15% (36 человек), а в экспериментальной понизился с 54,26% (51 человек) до 46,81% (44 человека). Низкий же уровень в контрольной группе снизился с 21,79% (17 человек) до 19,23% (15 человек), а в экспериментальной группе отмечается понижение с 23,40% (22 человека) до 10,64% (10 человек). В контрольной и экспериментальной группе ведущим остался средний уровень.

По показателям внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ) высокий уровень в контрольной группе незначительно увеличился с 23,08% (18 человек) до 29,49% (23 человека), а в экспериментальной группе высокий уровень повысился с 11,70% (11 человек) до 39,36% (37 человек). По среднему уровню в контрольной группе изменились результаты только у одного студента, что составило 53,85% (42 человека), а на констатирующем эксперименте этот показатель был зафиксирован у 52,56% (41 человек). В экспериментальной группе отмечалось снижение показателя среднего уровня с 53,19% (50 человек) до 38,30% (36 человек). Низкий уровень в контрольной группе снизился с 24,36% (19 человек) до 16,67% (13 человек), а в экспериментальной группе отмечается значительное снижение показателей с 35,11% (33 человека) до 22,34% (21 человек). В контрольной группе ведущим остался средний уровень, а в экспериментальной оказался наиболее выраженным высокий уровень.

Высокий уровень понимания эмоций (ПЭ) в контрольной группе повысился с 30,77% (24 человека) до 38,46% (30 человек), а в экспериментальной группе с 18,09% (17 человек) до 36,17% (34 человека). Средний уровень в контрольной группе изменился с 46,15% (36 человек) до 44,87% (15 человек), в экспериментальной группе отмечается снижение показателей с 46,81%

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

(44 человека) до 42,55% (40 человек). Низкий уровень в контрольной группе понизился с 23,08% (18 человек) до 16,67% (13 человек), а в экспериментальной группе данный показатель снизился с 35,11% (33 человека) до 21,28% (20 человек). И в контрольной, и в экспериментальной группах ведущим после формирующей работы остается средний уровень.

В показателе управления эмоций (УЭ) высокий уровень в контрольной группе повысился с 20,51% (16 человек) до 25,64% (20 человек), а в экспериментальной работе с 10,64% (10 человек) до 38,30% (36 человек). Средний уровень в контрольной группе изменился с 53,85% (42 человека) до 56,41% (44 человека), а в экспериментальной группе – с 70,21% (66 человек) до 51,06% (48 человек). Низкий уровень в контрольной группе снизился с 25,64% (20 человек) до 17,95% (14 человек), а в экспериментальной группе отмечается снижение с 19,15% (18 человек) до 10,64% (10 человек). В контрольной и в экспериментальной группах остается ведущим средний уровень.

Итак, можно сказать, что в экспериментальной группе после проведенного формирующего этапа эксперимента ведущими являются средний и высокий уровни эмоционального интеллекта.

Проведем статистический анализ полученных данных с помощью критерия Мак-Немара, результаты представлены в Табл. 3.

Таблица 3

Статистический анализ результатов диагностики по критерию Мак-Немара «Тест эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсин)

	КГ, p≤0,05					ЭГ, p≤0,05
МЭИ						
Высокий / Средний / Низкий	0,012	1,0000	1,0000	0,001	0,008	0,001
ВЭИ						
Высокий / Средний / Низкий	0,025	0,317	1,0000	0,001	0,001	0,001
ПЭ						
Высокий / Средний / Низкий	0,013	1,0000	0,025	0,001	0,046	0,001
УЭ						
Высокий / Средний / Низкий	0,046	1,0000	0,013	0,001	0,001	0,005

Применяем поправку Бонферрони: $\alpha = 0.05 / 18 \approx 0.0028$. Таким образом, для признания результата статистически значимым, p-value должно быть меньше 0,0028. В большинстве параметров наблюдается увеличение высокого уровня и снижение низкого уровня в экспериментальной группе, в контрольной же группе эти изменения были незначительными.

4. Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина)

Мотив приобретения знаний в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента составил 50,0% (39 человек), тогда как на констатирующем этапе равнялся 46,15% (36 человек). В экспериментальной группе данный мотив после коррекционной работы составил 48,94% (46 человек), а до нее был 39,36% (37 человек).

Мотив овладения профессией в контрольной группе численно остался неизменным, а в экспериментальной группе значительно вырос с 19,15% (18 человек) до 32,98% (31 человек).

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

Мотив получения диплома в контрольной группе понизился с 30,77% (24 человека) до 26,92% (21 человек), а в экспериментальной группе снизился с 41,49% (39 человек) до 18,09% (17 человек).

Таким образом, можно отметить, что в контрольной группе значительных изменений не произошло, а в экспериментальной группе значительно повысился мотив овладения профессией, снизились показатели мотива получения диплома и увеличилось количество студентов по мотиву приобретения знаний. Ведущим мотивом выступает приобретение знаний, затем овладение профессией и, наконец, получение диплома.

В данном случае статистический анализ проводился с помощью парного t-критерия. После экспериментального воздействия в экспериментальной группе наблюдается статистически значимое увеличение количества студентов, отметивших приобретение знаний ($p<0,01$), а также статистически значимое увеличение числа студентов, овладевших профессией ($p<0,001$). В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружено. Сравнение изменений между группами показывает, что эффект экспериментального воздействия на приобретение знаний и овладение профессией статистически значимо выше, чем в контрольной группе ($p<0,05$). Для того, чтобы узнать, существуют ли статистические различия между выборками воспользуемся парным Т-критерием Стьюдента (Табл. 4).

Таблица 4

Результаты статистического анализа для методики «Мотивация обучения в вузе» (Т. И. Ильина) по парному Т-критерию Стьюдента

№	1	2	3
КГ	3	0	3
ЭГ	9	13	22

Среднее значение признака в КГ составляет 2,000±1.732 (m = ±1,000)

Среднее значение признака в ЭГ составляет 14,667±6.658 (m = ±3,844)

Число степеней свободы (f) равно 2.

Парный t-критерий Стьюдента равен 3.372. Критическое значение t-критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 4,303. $t_{набл} < t_{крит}$, изменения признака статистически не значимы ($p=0,078$).

5. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»

По результатам контрольного эксперимента среди предпочитаемых ценностей в контрольной и экспериментальной группе оказались те же, что и на этапе констатирующего эксперимента, изменилось только количество студентов, выделивших их в качестве предпочитаемых. В контрольной группе значения распределились следующим образом: здоровье (94,87%, а было 92,31%), воспитанность (70,51% на всех этапах диагностики), любовь (65,38%, было – 62,82%), счастливая семейная жизнь (64,10%, а было 60,26%), образованность (61,54%, а было 60,26%), честность (60,26% в обоих случаях), материально обеспеченная жизнь (58,97%, а было 61,54%), уверенность в себе (56,41%, а было 53,85%) и ответственность (56,41%, а было 55,13%). В экспериментальной группе предпочитаемые ценности распределились так: здоровье (85,11%, а было 79,79%), любовь (79,79% без изменений), воспитанность

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

(74,47%, а было 79,79%), счастливая семейная жизнь (62,77%, а было 53,19%), уверенность в себе (57,45%, а было 31,91%), материально обеспеченная жизнь (56,38%, осталось без изменений), образованность (51,06%, а было 42,55%), ответственность (46,81%, а было 34,04%) и честность (44,68%, а было 39,36%).

К нейтральным ценностям в контрольной группе отнесли развитие (83,33%, а было 85,90%), самоконтроль (52,56%, а было 58,97%), интересную работу (51,28%, а было 47,44%) и рационализм (43,59%, а было 48,72%). В экспериментальной группе такие результаты: самоконтроль (56,38%, а было 47,87%), интересная работа (52,13%, а было 47,87%), рационализм (36,17%, а было 42,55%) и развитие (29,79%, а было 18,09%).

К отвергаемым испытуемые группы отнесли такие ценности: в контрольной группе счастье других (96,13%, а было 93,59%), непримиримость к недостаткам (91,03%, а было 100%), творчество (84,62%, а было 79,49%), общественное признание (82,05%, а было 84,62%), высокие запросы (80,77%, осталось неизменным) и красота природы (76,92%, а было 79,49%), а в экспериментальной группе – высокие запросы (56,38%, а было 52,13%), общественное признание (55,32%, а было 47,87%), красота природы (54,26%, а было 70,51%), непримиримость к недостаткам (48,94%, а было 57,45%), счастье других (43,62%, а было 52,13%) и творчество (43,62%, а было 52,13%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в результате коррекционной работы ведущие ценности не изменились. Изменения произошли только в процентном соотношении внутри каждой ценности.

Подводя итог, можно сделать вывод, что проведенная коррекционная работа была эффективной, но изменения незначительные, т. к. педагогический эксперимент был недостаточно длительным. На основании анализа полученных данных можно сказать, что социальная зрелость студентов университета находится на среднем и высоком уровне. Для повышения показателей и численности студентов с высоким уровнем необходимо реализовывать заявленные педагогические условия на протяжении длительного времени.

Список литературы

1. **Александрова, Г. Г.** Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология», 19.00.05 «социальная психология» : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Александрова Галина Готфридовна ; Казан. гос. ун-т. – Казань, 2004. – 150 с.
2. **Анастази, А.** Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – [7-е изд.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 688 с. – ISBN 5-272-00106-0.
3. **Водник, В. Д.** Студенческая семья и её роль в становлении социальной зрелости будущих специалистов : спец. 09.00.02 «Теория науч. социализма и коммунизма» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Водник Валентина Давидовна ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1990. – 17 с.
4. **Ельцова, В. А.** Развитие социальной активности учащихся как фактор становления ценностно-ориентационной составляющей личностного самоопределения : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Ельцова Валентина Анатольевна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2003. – 194 с.

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

5. **Кошелева, А. О.** Условия успешного достижения личностью социально-нравственной зрелости в процессе профессионального образования / А. О. Кошелева // Проектирование и формирование развивающих и образовательных сред : Всерос. науч.-практ. конф. / [Брянский гос. пед. ун-т им. акад. И. Г. Петровского]. – Брянск, 2001. – С. 32–34.

Loshakova M. S.,
Rud M. V.

Analysis of the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions for the formation of social maturity of students in the process of studying at the university

The article is devoted to the study of the level of social maturity of students at the university, as well as the assessment of the effectiveness of pedagogical correctional work aimed at the development of this characteristic. In modern society, universities and institutes must adapt their educational programs to the changing socio-economic realities, which has become an urgent task for Russian educational institutions. The authors identify the key problems faced by university graduates, including low self-organization and insufficient social activity.

Key words: *students, research, change, social maturity, efficiency, analysis*

© Лошакова М. С., Рудь М. В.

УДК 372.881.161.1

Матюшина Наталия Владимировна,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры англистики
и межкультурной коммуникации
ГАОУ ВО «МГПУ»
matushinanv@mgpu.ru

Важность языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному

Целью исследования является выявление возможности применения языка-посредника в обучении русскому языку как иностранному (РКИ). В статье анализируется опыт преподавания в высших учебных заведениях России и за рубежом, в том числе приводятся результаты опроса, проведенного среди студентов и выпускников Института иностранных языков МГПУ. В результате исследования автор пришел к выводу о важности опоры на язык-посредник в преподавании РКИ с целью избегания интерференции.

Ключевые слова: *язык-посредник, второй иностранный язык, русский язык как иностранный, интерференция, транспозиция*

В настоящее время русский язык в качестве иностранного становится все более востребован. Привлекательность российского образования как на русском языке, так и на других языках, в частности английском, для зарубежных студентов постоянно растет [12, с. 215]. Преподавание РКИ ведется как в разных учебных заведениях нашей страны, так и за рубежом. Кроме того, многие вузы предлагают направление подготовки преподавателей РКИ. Одним из актуальных вопросов в данном направлении является целесообразность при обучении будущих преподавателей опираться в своей работе на родной язык обучающихся или язык-посредник.

Многие авторы полагают, что разумнее не избегать его, а напротив, использовать в учебных целях. При этом важно помнить, что «сопоставляться родной и изучаемый языки должны вполне определенным образом <…>. Нужно описание, специально ориентированное на обучение» [5, с. 113].

Термин *язык-посредник* активно используется в научной литературе по методике преподавания всевозможных дисциплин. Разные авторы смотрят на значение языка-посредника с разных точек зрения. Обобщая существующие интерпретации, можно выделить три понимания данного термина. Во-первых, языком-посредником называют язык международного общения [8, с. 281]. Во-вторых, это может быть язык, «используемый в процессе обучения как вспомогательное средство коммуникации, которым владеют и обучающийся на неродном языке, и преподаватель. Обычно языком-посредником является один из мировых языков – английский, французский, испанский» [11, с. 212].

В настоящей работе мы опираемся на следующее определение языка-посредника: им является «любой язык, который используют как средство коммуникации в ситуации отсутствия ‘‘общего’’ языка» [8, с. 281], в том

© Матюшина Н. В.

числе первый иностранный язык студентов для обучения их второму иностранному языку.

Важно отметить, что применение языка-посредника в практике преподавания второго иностранного языка может быть *эксплицитным и имплицитным.* В первом случае такой язык используется преподавателем непосредственно на занятии: при изложении заданий или объяснении каких-либо явлений русского языка. Во втором случае опора на язык-посредник проявляется в том, что преподаватель учитывает интегральные и дифференциальные признаки русского языка и языка-посредника во время подготовки к уроку в целях включения механизма положительного переноса и избегания возможной *интерференции* [3, с. 6]. Важность имплицитного учета родного языка в практике преподавания иностранного в сравнении с эксплицитным принципом подчеркивали также О. Д. Митрофанова и В. Г. Костомаров [5, с. 121]. Как представляется, подобной важностью обладает более широкое имплицитное использование языка-посредника, нежели эксплицитное его применение.

При изучении второго иностранного языка помимо наличия очевидно нежелательной интерференции с родного или первого иностранного языка, может наблюдаться и положительное явление – *транспозиция*, т. е. перенос полностью совпадающего в двух языках явления на вновь изучаемый язык [1, с. 165]. Отметим, что в случае обучения, например, азиатских студентов русскому языку после английского, такое явление может оказаться довольно частотным, поскольку европейские языки (даже принадлежащие к разным группам) имеют довольно много общих черт по сравнению с языками из с сино-тибетской или алтайской семей. Иными словами, опора на английский язык в качестве имплицитного языка-посредника при обучении РКИ китайских, корейских и турецких студентов может оказаться полезной из-за транспозиции явлений из английской лингвокультуры в русскую.

Важность опоры на язык-посредник заключается, во-первых, в объединяющей функции разноязычных групп; во-вторых, в предупреждении «языкового шовинизма»; в-третьих, в развитии языковой наблюдательности и привычки рассматривать явления системно [6, с. 93].

Из педагогического опыта коллег из разных стран можно заключить, что при обучении РКИ языком-посредником чаще всего является английский язык, реже – французский. Обусловлена опора на данные языки тем, что, во-первых, преподаватель – носитель русского языка, приезжая в другую страну, часто не владеет родным языком своих обучающихся; во-вторых, язык посредник необходим в полилингвальных группах иностранных студентов, приезжающих учиться в Россию.

Целью данной работы является определение распространенности использования языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному в нашей стране и за ее пределами. Кроме того, в задачи исследования входило выявление отношения к применению языка-посредника преподавателей, в том числе будущих учителей РКИ, проходящих обучение в Московском городском педагогическом университете. В ходе работы также уделялось большое внимание различным спорным аспектам применения языка-посредника, проходило уточнение вопросов, требующих решения в ближайшей перспективе.

© Матюшина Н. В.

В качестве материала для настоящего исследования послужили научные работы, описывающие различные подходы к использованию языка-посредника на занятиях по русскому как иностранному. Кроме того, было проведено анкетирование студентов и выпускников Московского городского педагогического университета с целью выявления их педагогического опыта и отношения к исследуемой проблематике.

Обратимся к анализу практики преподавания РКИ в различных учебных заведениях России и зарубежных стран.

В Иркутском государственном медицинском университете (ИГМУ) в качестве языка-посредника используется английский, при этом чаще всего он выступает в организационной функции, т. е. на нем сообщаются жизненно важные для иностранных студентов, приехавших в Россию на обучение, правила, требования и рекомендации. Кроме того, английский язык выполняет мотивационно-обучающую и культурно-воспитательную функцию [2].

Преподаватели Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, обучая носителей китайского языка русскому, опираются на английский язык, во-первых, при формировании фонетического слуха, во-вторых, для предотвращения ошибок в употреблении лексики, в-третьих, как материал для сопоставительного анализа с самостоятельным выведением грамматического правила, в-четвертых, для решения серьезных аналитических задач при чтении простых по языковому оформлению текстов [6].

В Исламской Республике Иран преподаватели РКИ прибегают к английскому языку «в случаях, когда нет прямого эквивалента с русского на персидский». Кроме того, иранские методисты считают использование языка-посредника методически оправданным и рекомендуют применять его на практике [7, с. 63].

В Московском городском педагогическом университете по направлению подготовки «Филология» осуществляется комплексная филологическая подготовка учителя / преподавателя английского языка, второго иностранного языка и русского языка как иностранного.

Важной составляющей подготовки являются лекционные дисциплины по теории русского языка, а также по методике его преподавания. На лекциях студентам в том числе рассказывают о возможностях применения языка-посредника для проведения страноведческих проектов [9], представления «образцов и примеров выполнения заданий в помощь обучающимся, испытывающим затруднения в понимании формулировки задания» [4, с. 87]. Среди теоретических курсов наличествуют также предметы, в фокусе которых выступает контрастивный анализ русского и английского языков, английского и немецкого языков и т. п. На занятиях студенты знакомятся с особенностями перечисленных языков на разных уровнях: фонетическом, лексическом и др. Отдельно хотелось бы подчеркнуть важность дисциплины «Основы теории межкультурной коммуникации», в рамках которой будущие филологи изучают культурные и лингвокультурные особенности русскоязычного и англоязычного социумов. Именно в процессе освоения данного предмета будущие преподаватели РКИ получают знания и умения, способствующие возможности дальнейшей опоры на язык-посредник в практике преподавания русского языка как иностранного. Ссылаясь на мнение коллег из МГПУ, подчеркнем, что отдельный пласт в подготовке специалистов в области

© Матюшина Н. В.

преподавания РКИ занимает научно-исследовательская работа студентов, в том числе написание выпускных квалификационных работ по теме методики преподавания РКИ, участие в работе студенческого научного общества «Русский язык сегодня» [10, с. 127] и т. п.

В ходе настоящего исследования в марте 2025 г. был проведен опрос студентов и выпускников данного направления подготовки. Респондентам были предложены вопросы относительно возможности и важности, на их взгляд, использования языка-посредника при обучении инофонов русскому языку (например, при обучении китайских студентов русскому языку через английский). Кроме того, информанты могли поделиться собственным опытом опоры на язык-посредник в практике преподавания РКИ, выделить случаи оправданного использования языка-посредника.

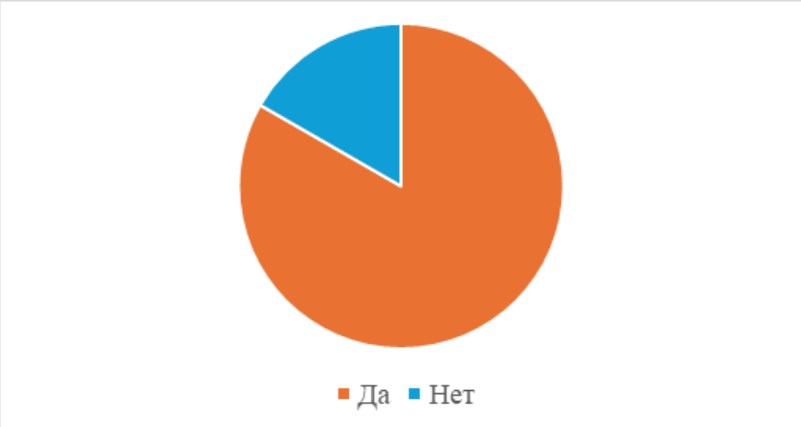

Рис. 1. Использование языка-посредника в преподавании РКИ

Полученные в результате анкетирования данные показали, что язык-посредник используется на большинстве занятий по русскому языку для инофонов (см. Рис. 1). 35% опрошенных студентов и выпускников Института иностранных языков МГПУ имеют опыт преподавания русского языка как иностранного, при этом 83% из них использовали в своей практике язык-посредник. 21% респондентов полагают, что язык-посредник необходим в полилингвальных группах. Применение языка-посредника сводится, в основном, к организационной функции (16,3%), т. е. сообщению информации, объяснению норм поведения и т. п., и мотивационно-обучающей функции (14%), напр., формулировка заданий, причем на начальных этапах обучения (см. Рис. 2). Незначительное количество опрошенных отметили возможность использования языка-посредника для объяснения грамматических явлений (8%), введения новой лексики (около 5%), обучения фонетике (2,3%) и письму (3,5%), в иных случаях – 1,2%. Большинство информантов (96%) полагают, что опора на язык-посредник при обучении РКИ является оправданной (см. Рис. 3).

© Матюшина Н. В.

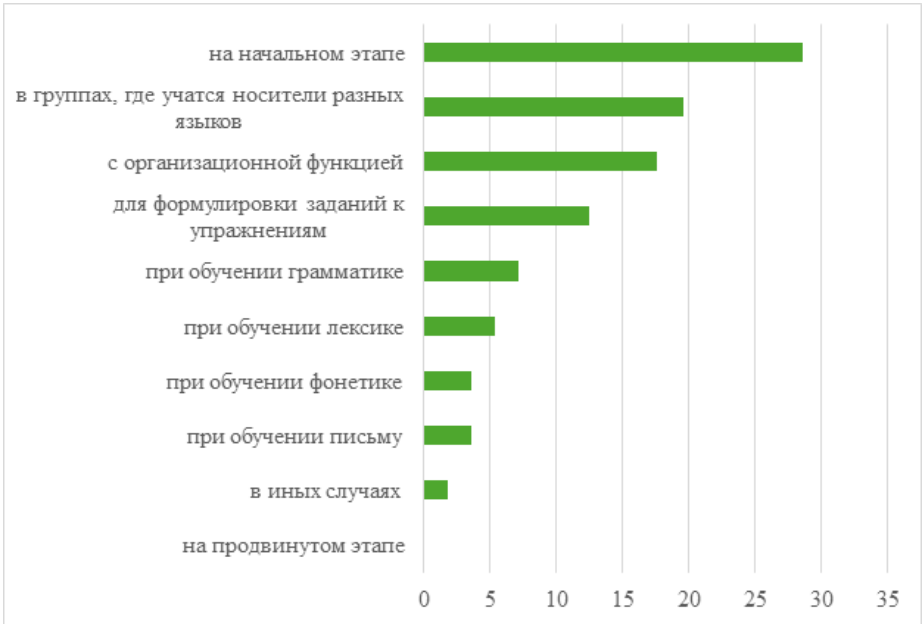

Рис. 2. Случаи оправданного использования языка-посредника в обучении РКИ

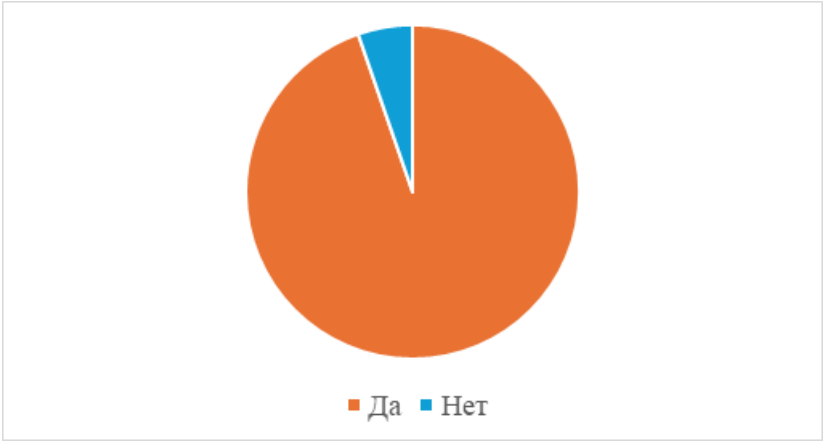

Рис. 3. Целесообразность использования языка-посредника в преподавании РКИ

Показательным, на наш взгляд, является тот факт, что ни один из студентов-филологов и выпускников МГПУ не указал важность опоры на язык-посредник на продвинутых этапах обучения. Это, по-видимому, объясняется узким пониманием возможного функционала языка-посредника, который, на первый взгляд, сводится к формулировке заданий и организации занятия и сопутствующих процессов. Тот факт, что язык-посредник может имплицитно применяться для предотвращения интерференции, является для современных преподавателей русского языка как иностранного не настолько очевидным и изученным.

© Матюшина Н. В.

Несмотря на широкое применение языка-посредника в практике преподавания РКИ, некоторые вопросы, связанные с данным аспектом, остаются нерешенными. В частности, не до конца ясно, до какого уровня владения языком опора на язык-посредник представляется целесообразной. Большинство исследователей склоняются к точке зрения, что язык-посредник оправдан лишь *на начальных этапах* обучения РКИ [7, с. 63]. Кроме того, «преподавателю необходимо строго регламентировать использование языка-посредника в процессе обучения» [1, с. 163]. Однако в методике преподавания русского как иностранного присутствует и другая точка зрения, а именно допустимость и даже важность использования языка-посредника как медиатора между языковыми картинами мира представителей двух или более народов *на всех этапах* обучения. При этом авторы говорят о пользе языка-посредника, позволяющего оценить свой собственный язык с других позиций [6, с. 77].

Именно в обосновании важности имплицитной опоры на язык-посредник в качестве релятума для актуализации и приобретения знаний о русской лингвокультуре на продвинутом этапе обучения РКИ видится, на наш взгляд, ближайшая и важнейшая перспектива настоящего исследования.

Также интересным представляется тот факт, что студенты и преподаватели могут по-разному оценивать наличие языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному. Так, около 500 студентов из Ирана, принявших участие в опросе о целесообразности использования какого-либо другого языка, кроме русского и фарси, высказали свое отрицательное отношение по данному вопросу. В то же время преподаватели высших учебных заведений Ирана активно применяют английский для объяснения некоторых фонетических явлений русского языка, при обучении письму и при введении новой лексики, эквивалентов которой нет в фарси, но имеются в английском языке.

Студенты из Средней Азии, проходящие обучение РКИ в Уральском государственном университете путей сообщения (Екатеринбург), на вопрос, хотели бы они, чтобы обучение велось только на изучаемом языке или с привлечением языка-посредника, единогласно выбрали второй вариант, при этом более 90% респондентов считают, что язык-посредник помогает им в изучении русского языка [3, с. 8].

Студенты-медики ИГМУ из Индии, Китая и арабских стран отмечают, что английский язык в качестве посредника на занятиях по РКИ оказывает вспомогательное действие [2]. Однако, О. В. Антипина и М. И. Винокурова выделяют важный аспект, вызывающий определенную сложность в процессе преподавания русского языка. Преподаватели РКИ, обучающие данных студентов, «отмечают недостаточное владение английским языком у студентов, а также и у них самих» [2, с. 8]. Опрошенные инофоны также отмечают, что не владеющий английским языком преподаватель РКИ вызывает у них недоверие и сомнения в его компетентности [1, с. 164].

Иными словами, при профессиональной подготовке преподавателей русского языка как иностранного необходимо обучить студентов английскому языку на высоком уровне.

В заключение хотелось бы отметить важность создания инновационных, отвечающих современным образовательным стандартам и требованиям

© Матюшина Н. В.

нового времени учебников и учебных пособий по РКИ. О данной задаче говорят многие авторы [ср., 1, с. 166]. В настоящее время язык-посредник рассматривается в «дидактическом ракурсе, а не в *лингводидактическом»*, в то время как подобный анализ имеет, во-первых, практическое значение для преподавателей-практиков, которые смогут «опираться на языки-помощники с учетом специфики изучаемых языковых явлений» [6, с. 78]. Во-вторых, как представляется, лингводидактический анализ процесса преподавания с опорой на язык-посредник имеет важное теоретическое значение, поскольку в лингвокультурологическом подходе в преподавании русского языка как иностранного видится большое будущее.

Подчеркивая, что учебно-методические материалы должны быть, с одной стороны, национально ориентированы, с другой стороны, они должны быть выполнены на основе контрастивного анализа явлений в русском и родном языках, а также в русском и английском (языке-посреднике). Контрастивный анализ двух языков следует проводить на всех уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом, стилистическом. Соответственно, полученные результаты будут полезны в преподавании русского языка как иностранного обучающимся разного уровня владения языком.

Список литературы

1. **Ангел, А. В.** Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза / А. В. Ангел, Е. А. Волкова. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1–1. – С. 159–167. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-yazyka-posrednika-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-usloviyah-sovremennogo-vuza/viewer (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.31862/2073-9613-2020-1-159-167.
2. **Антипина, О. В.** К вопросу об использовании английского языка в качестве языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному / О. В. Антипина, М. И. Винокурова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN623.pdf (дата обращения: 13.08.2025).
3. **Богатырко, А. О.** Значение языка-посредника в преподавании русского языка как иностранного в оценке студентов / А. О. Богатырко, Ю. А. Москвина, Б. Баатарзоригт. – Текст : электронный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 4. – С. 5–9. – URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2489&ysclid=mdvf8fgam3963385228 (дата обращения: 13.08.2025). – DOI 10.17513/srps.2489.
4. **Макарова, Т. С.** Приемы адаптации учебных материалов к индивидуальным образовательным потребностям изучающих русский язык как иностранный в онлайн-формате / Т. С. Макарова, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова. – Текст : электронный // Научное мнение. – 2023. – № 4. – С. 82–89. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=52663524&ysclid=mdvf58ttyj655589640 (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной

© Матюшина Н. В.

электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: EGCVBE. – DOI 10.25807/22224378_2023_4_82.

5. **Методика преподавания русского языка как иностранного** / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров, М. Н. Вятютнев [и др.]. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с. – ISBN 5-200-01401-8.
6. **Русский как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык посредник** / Ц. Ван, Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Е. Л. Марьяновская. – Санкт-Петербург : Алеф-Пресс, 2019. – 381 с. – ISBN 978-5-905966-92-7.
7. **Сиями, Э. Х.** О целесообразности использования языка-посредника на занятиях по РКИ в Иране / Э. Х. Сиями // Русский язык за рубежом. – 2023. – № S2. – С. 61–64.
8. **Словарь социолингвистических терминов** / В. А. Кожемякина, Н. Г. Колесник, Т. Б. Крючкова [и др.]. – Москва : Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с. – ISBN 5-88934-311-4.
9. **Специфика проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному** / Т. С. Макарова, Е. Е. Матвеева, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова. – Текст : электронный // Научное мнение. – 2022. – № 1–2. – С. 111–119. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48082417&ysclid=mdveut62j2922665159 (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: SKLKZR. – DOI 10.25807/22224378_2022_1-2_111.
10. **Стекольщикова, И. В.** Своеобразие преподавания русского языка как иностранного в российском вузе в современных экономических и геополитических условиях / И. В. Стекольщикова // Актуальные вопросы англистики и методики преподавания русского языка как иностранного : сб. науч. ст. / Московский гор. пед. ун-т. – Москва, 2023. – С. 125–135.
11. **Сурыгин, А. И.** Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2000. – 233 с. – ISBN 5-86547-169-4.
12. **Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования** / В. Ю. Вашкявичус, Ю. Н. Кондракова, Е. С. Кузьмина, И. Б. Сметанников. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2022. – № 65. – С. 213–237. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/chto-ischet-kitayskiy-student-v-rossii-analiz-obrazovatelnyh-potrebnostey-kitayskih-studentov-v-rossiyskih-vuzah-po-materialam/viewer (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.17223/1998863X/65/19.

© Матюшина Н. В.

Matyushina N. V.

The role of the intermediary language in teaching Russian as a foreign language

The aim of the study was to identify the possible intermediary language using in teaching Russian as a foreign language. The paper analyzes the experience of teaching in higher education institutions in Russia and abroad, including the results of a survey conducted among students and graduates of the Institute of Foreign Languages of Moscow City University. As a result of the research, the author has concluded the relying on the intermediary language in teaching RFL to be beneficial in avoiding interference.

Key words: *intermediary language, second foreign language, Russian as a foreign language, interference, transposition*

© Матюшина Н. В.

УДК 378.147+ 371.4

Милюков Максим Николаевич,
преподаватель кафедры
романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
drybomb@mail.ru

Формирование духовно-нравственных ценностей будущих педагогов как научная проблема

В статье уточнено понятие «духовно-нравственные ценности» в контексте педагогической деятельности с учётом современных социокультурных реалий. Определена характеристика и структура духовно-нравственных ценностей будущих педагогов. Обоснована необходимость междисциплинарного подхода к исследованию понятия с учётом достижений философии, психологии, педагогики. Выявлены перспективные направления дальнейшей научной разработки в данной области.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, ценности, духовно-нравственные ценности, будущий педагог, профессиональная подготовка*

В современных условиях трансформации общества и системы образования возрастает значение духовно-нравственного развития личности, особенно в контексте подготовки будущих педагогов. Однако, несмотря на признание важности духовно-нравственного воспитания в педагогической деятельности, остаётся ряд нерешённых вопросов, связанных с трактовкой самого понятия «духовно-нравственные ценности» применительно к профессиональной подготовке педагога. Существующие исследования зачастую рассматривают данную проблему фрагментарно, не учитывая специфику профессиональной деятельности педагога и вызовы современного общества.

Значимость исследования проблемы формирования духовно-нравственных ценностей обусловлена негативными тенденциями, происходящими в обществе и влияющими на процесс становления личности, на изменение её ценностных ориентаций. Распространение в обществе потребительской культуры, основанной на материальных благах и быстром удовлетворении потребностей, затмевает долгосрочные цели и внутренние ценности молодого поколения. Повышенная зависимость от технологий, в свою очередь, ведёт к социальной изоляции, снижению количества живого общения и ослаблению чувства общности, что отрицательно сказывается на развитии социальной ответственности.

В личностно-психологическом аспекте усиление акцента на индивидуальных достижениях и самовыражении, ориентация на личный успех вместо коллективного благополучия приводят к снижению внимания к сотрудничеству, общественной активности и альтруизму. У современной молодёжи наблюдается снижение сочувствия к окружающим, размытие моральных принципов, потребительское отношение к жизни, инфантилизм, цинизм, интернет-зависимость и подверженность манипуляциям, что негативно влияет на формирование личности и её ценностных ориентаций.

© Милюков М. Н.

В аспекте решения обозначенной проблемы воспитание духовно-нравственных ценностей у будущих педагогов имеет первостепенное значение. Учитель, как носитель и транслятор культурных и нравственных ценностей, играет ключевую роль в формировании мировоззрения подрастающего поколения. Именно от его нравственного облика, духовной зрелости и умения прививать эти ценности зависит становление гармонично развитой, социально ответственной и патриотичной личности, что является залогом успешного развития общества в целом.

Актуальность исследования обусловлена государственными требованиями к подготовке педагогов в России, что отражено в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». Документ акцентирует внимание на важности формирования ценностных ориентиров у молодого поколения, подчёркивая их определяющую роль в формировании всесторонне развитой личности обучающихся [4].

Цель статьи – уточнить понятие духовно-нравственных ценностей будущих педагогов, выявить характеристики и определить их структуру, проанализировать проблему формирования духовно-нравственных ценностей в рамках педагогической науки.

В качестве основного метода исследования выступил анализ существующих подходов к изучению данной тематики, который позволил выявить ключевые характеристики основных параметров духовно-нравственных ценностей будущих педагогов. Метод систематизации позволил определить структуру духовно-нравственных ценностей в аспекте профессиональной подготовки будущих педагогов.

Научная новизна работы состоит в исследовании природы и содержания духовно-нравственных ценностей, а также особенностей их формирования у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Кроме того, в статье представлены возможные перспективные направления для дальнейшего научного изучения и разработки в этой области, что имеет большое значение для подготовки квалифицированных специалистов в системе образования.

Решение обозначенной проблемы предполагает всесторонний анализ сущности самого понятия «духовно-нравственные ценности». Так, в рамках философского подхода И. А. Ильин исследует духовно-нравственные ценности через онтологические категории, такие как культура, вера, знание в их взаимосвязи [3]. С точки зрения психологии, А. Н. Леонтьев рассматривает их как важный элемент человеческой деятельности и мотивации, влияющий на развитие личности и её взаимодействие с обществом [5]. В педагогике, согласно В. В. Николиной, они служат основой для всей системы ценностей, обеспечивая её единство и динамичность [6]. В контексте рассмотрения духовно-нравственных ценностей необходимо отметить, что «семейные ценности также приносят чувство принадлежности и идентичности» личности [1, с. 10], формируя устойчивое представление о себе, своём месте в мире, укореняя её в системе нравственных координат и культурных традиций.

На основе философских, психологических и педагогических воззрений духовно-нравственные ценности определяются нами как основополагающие принципы и убеждения, формирующие поведение и межличностные отношения индивида, которые базируются на моральных нормах, этических

© Милюков М. Н.

принципах и религиозно-философских воззрениях, направляя осознанную деятельность человека, придавая нравственный смысл его поступкам и ориентируя на достижение высших целей. Фундаментальными категориями выступают совесть, добро, знание, заключающие в себе совокупность действий, принципов и норм нравственного поведения.

В аспекте подготовки будущих педагогов духовно-нравственные ценности выступают как основополагающие принципы, определяющие цели, содержание и методы воспитательной деятельности, а также формирующие профессиональную идентичность педагога. Комплексный анализ содержания и сущности духовно-нравственных ценностей с точки зрения их функции в профессиональной подготовке будущих педагогов недостаточно представлен в научных исследованиях. Однако отмечается повышение интереса к данной проблематике. В качестве примера можно привести научные труды Е. В. Храбровой, А. И. Сергеевой [10; 7].

Рассмотрим различные подходы к трактовке духовно-нравственных ценностей с проекцией на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

1. Как основа личностного и профессионального самоопределения

Формирование личности обучающегося, в том числе его профессиональное и образовательное самоопределение, а также внутренняя мотивация и выбор жизненного пути, согласно А. И. Сергеевой, определяются духовными ценностями [7]. Н. В. Грицкова отмечает, что «эффективный учебно-воспитательный процесс невозможен без понимания ключевой роли личной системы ценностей в формировании личности» [2, с. 12]. В этой связи понимание и формирование ценностных ориентаций будущих педагогов приобретает особое значение. В контексте педагогической деятельности это означает, что ценности педагога определяют его профессиональное кредо, отношение к обучающимся, коллегам и к самой профессии. Они формируют нравственный компас педагога, помогая ему ориентироваться в сложных педагогических ситуациях. Для будущих педагогов освоение духовно-нравственных ценностей становится основой профессионального самоопределения, самого выбора педагогической профессии как миссии.

2. Как регулятор поведения и взаимодействия

С точки зрения Е. В. Храбровой, духовно-нравственные ценности учителя определяются такими составляющими, как развитая нравственная саморегуляция, культура межличностного взаимодействия и осознание ценности самой жизни, а также собственного места в социуме [10]. В педагогической деятельности это проявляется в том, что ценности определяют нормы профессиональной этики педагога, его отношения с обучающимися, родителями, коллегами. Формирование у будущих педагогов высокой нравственной культуры, ответственности, доброжелательности, справедливости является важнейшей задачей их профессиональной подготовки.

3. Как объект педагогического воздействия

Харламов И. Ф. подчёркивает, что духовно-нравственные ценности не являются врождёнными, а формируются в процессе воспитания и образования [9]. В системе профессиональной подготовки будущих педагогов важно не только формировать у них понимание сущности духовно-

© Милюков М. Н.

нравственных ценностей, но и развивать умения и навыки их трансляции обучающимся. Это требует использования специальных педагогических технологий, методов и форм организации воспитательной деятельности.

4. Как компоненты профессиональной компетентности педагога

В современной педагогике всё чаще говорят о духовно-нравственных ценностях как о неотъемлемой части профессиональной компетентности педагога. Это означает, что владение этими ценностями не просто желательное, но необходимое условие эффективной педагогической деятельности. Т. Г. Ханова вводит понятие «духовно-нравственная компетентность педагога», определяя её как «комплексное личностное качество, предполагающее понимание, принятие и воплощение этих ценностей в профессиональной деятельности» [8, с. 407]. Исследователь подчёркивает, что развитие этой компетентности должно стать целенаправленной задачей профессиональной подготовки будущих педагогов.

Таким образом, духовно-нравственные ценности в педагогическом аспекте профессиональной подготовки будущих педагогов составляют фундаментальную основу профессиональной компетентности будущего педагога и представляют собой комплексное понятие, включающее в себя мировоззренческий, культурно-исторический, нравственно-этический и деятельностный компоненты. На основе изучения теоретической базы мы их определяем как интегрированную систему личностно значимых идеалов, моральных норм и этических принципов, выступающих регуляторами профессионального поведения и педагогической деятельности, ориентированных на гуманистические ценности, культурно-историческое наследие и способствующих формированию ценностно-смысловой сферы будущего педагога, необходимой для эффективного воспитания и развития духовно-нравственной личности обучающихся. Следует подчеркнуть, что духовно-нравственные ценности лежат в основе формирования образовательной среды педагогического вуза. Их сущность раскрывается через создание условий, стимулирующих непрерывное совершенствование личностных качеств будущего педагога, направленных на его нравственное и духовное развитие. Это предполагает не просто усвоение определённого набора этических норм, но и формирование устойчивой системы ценностных ориентаций, способствующих профессиональному и личностному росту педагога, его готовности к ответственному и этичному взаимодействию с обучающимися и обществом в целом.

Представленный анализ научной литературы позволил установить ряд характеристик понятия духовно-нравственных ценностей будущих педагогов, раскрывающих их сущность и особенности проявления в образовательном процессе.

1. Субъектность. Ценности всегда личностно окрашены, они проявляются через индивидуальное мировоззрение и систему убеждений будущего педагога. Важно формировать у студентов не просто знание о ценностях, а личностное к ним отношение, чтобы они стали внутренним мотиватором их профессиональной деятельности.

2. Деятельностный характер. Духовно-нравственные ценности не являются статичными образованиями. Они раскрываются и формируются в процессе педагогической деятельности, взаимодействия со студентами.

© Милюков М. Н.

Поэтому важно создавать в процессе профессиональной подготовки условия для практического применения ценностных ориентаций.

3. Динамизм и развивающийся характер. Система ценностей будущего педагога не формируется раз и навсегда. Она подвержена изменениям под влиянием жизненного опыта, профессионального роста, социально-культурных трансформаций. Поэтому важно развивать у студентов способность к рефлексии, критическому осмыслению своих ценностных ориентаций.

4. Интегративность. Духовно-нравственные ценности взаимосвязаны и влияют друг на друга. Например, гуманизм невозможен без справедливости и доброты, а патриотизм тесно связан с гражданственностью и ответственностью. В процессе профессиональной подготовки важно формировать у будущих педагогов целостную систему ценностей.

5. Культурно-историческая обусловленность. Содержание духовно-нравственных ценностей определяется культурно-историческим контекстом, традициями и ценностями общества. Поэтому важно учитывать национальные и региональные особенности при подготовке педагогов.

6. Многомерность. Духовно-нравственные ценности имеют различные измерения: когнитивное (понимание сущности ценностей), эмоциональное (личностное отношение к ним), поведенческое (реализация ценностей в поступках).

7. Полифункциональность. Духовно-нравственные ценности выполняют различные функции в педагогической деятельности: мотивационную, регулятивную, смыслообразующую, воспитательную. Они определяют направленность деятельности педагога, его взаимоотношения с обучающимися, способствуют формированию у них нравственных качеств.

Исходя из характеристик понятия духовно-нравственных ценностей будущих педагогов, следует их структура (Табл. 1).

Таблица 1

Структура духовно-нравственных ценностей в аспекте профессиональной подготовки будущих педагогов

Категория	Элементы	Интерпретация
I. Ценностное ядро	Гуманизм	Признание высшей ценностью человека, его права и свободы, уважение к достоинству личности каждого обучающегося. Проявляется в педагогической деятельности через создание условий для развития потенциала каждого обучающегося, терпимость к индивидуальным особенностям и эмпатию.

© Милюков М. Н.

I. Ценностное ядро	Патриотизм	Любовь к Родине, её истории, культуре, традициям. Проявляется в воспитании гражданственности, чувства принадлежности к своему народу, готовности служить Отечеству.
	Гражданственность	Осознание своих прав и обязанностей как гражданина, уважение к закону, активная гражданская позиция. Для будущих педагогов важно формировать у себя и своих учеников правовую культуру, ответственность за судьбу страны.
	Любовь к ребёнку	Глубокое эмоциональное принятие ребёнка, забота о его благополучии, уважение к его индивидуальности и стремление к его всестороннему развитию. Проявляется в терпении, чуткости, умении видеть и понимать потребности каждого ребёнка, создавать для него атмосферу психологической безопасности и поддержки.
II. Базовые ценности	Доброта	Стремление к благу, сострадание, милосердие. Проявляется в заботе об обучающихся, в умении поддержать и помочь.
	Справедливость	Объективность, честность, непредвзятость в оценке обучающихся, соблюдение принципов равенства и равноправия.

© Милюков М. Н.

II. Базовые ценности	Ответственность	Осознание важности своей профессиональной деятельности, готовность отвечать за её результаты. Для будущих педагогов ответственность проявляется в стремлении к высокому качеству образовательного процесса, постоянному профессиональному росту.
	Трудолюбие	Уважение к труду, стремление к достижению высоких результатов в своей деятельности, привитие обучающимся трудовой этики.
III. Инструментальные ценности (способствующие реализации ценностного ядра и базовых ценностей)	Терпимость	Уважение к мнению других людей, терпимость к иным точкам зрения, культурам и традициям. Важна для работы в многонациональной и многокультурной среде.
	Креативность	Способность к творческому мышлению, поиск нестандартных решений педагогических задач, развитие творческого потенциала обучающихся.
	Самосовершенствование	Стремление к постоянному развитию своих профессиональных и личностных качеств, повышение уровня квалификации.

© Милюков М. Н.

III. Инструментальные ценности (способствующие реализации ценностного ядра и базовых ценностей)	Сотрудничество	Умение работать в команде, взаимодействовать с коллегами, родителями обучающихся для достижения общих целей.
	Эмпатия	Способность понимать и разделять эмоциональное состояние обучающегося, чувствовать его переживания как свои собственные. Это позволяет педагогу строить доверительные отношения с учениками, адекватно реагировать на их потребности и создавать комфортную образовательную среду, основанную на взаимопонимании и поддержке.

Приведённая структура отражает многоаспектность духовно-нравственных ценностей и их значение для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.

Таким образом, духовно-нравственные ценности в педагогике – это не абстрактные понятия, а живая и действенная сила, формирующая личность педагога и определяющая качество его профессиональной деятельности. Глубокое понимание и осознанное применение этих ценностей является ключевым условием для подготовки педагогов нового поколения, способных эффективно решать задачи современного образования и воспитания.

Перспективные направления дальнейших исследований в данной области включают разработку технологии формирования духовно-нравственных ценностей у будущих педагогов, изучение влияния ценностей педагога на обучающихся, моделирование взаимодействия семьи и школы в воспитании, разработку критериев оценки уровня сформированности ценностей, исследование их роли в профессиональной идентичности и этике педагога.

Список литературы

1. **Грицкова, Н. В.** Ключевые аспекты традиционных семейных ценностей в современном обществе / Н. В. Грицкова // Образование Луганщины: теория и практика. – 2024. – № 1(38). – С. 9–11.
2. **Грицкова, Н. В.** Ценностные основы обучения иностранным языкам в контексте современности / Н. В. Грицкова. – Текст : электронный // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. –

© Милюков М. Н.

№ 1(124). – С. 12–17. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80462399 (дата обращения: 27.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: BABHDP.

3. **Ильин, И. А.** Основы христианской культуры ; Путь духовного обновления / И. А. Ильин. – Санкт-Петербург : Шпиль, 2004. – 351 с. – ISBN 5-900453-15-4.
4. **Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года** : распоряжение Правительства Российской Федерации : № 1688-р от 24 июня 2022 г. – Текст : электронный // Правительство России : [офиц. сайт]. – URL: http://government.ru/docs/all/141781/ (дата обращения: 27.02.2025).
5. **Леонтьев, А. А.** Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4.
6. **Николина, В. В.** Аксиологический подход к личности как методологический принцип воспитания будущего учителя / В. В. Николина. – Текст : электронный // Воспитание будущего учителя: идеи, ценности, ориентации : учеб. пособие / Нижегор. гос. пед. ун-т ; под ред.: Л. В. Загрековой, В. В. Николиной, В. А. Фортунатовой. – Нижний Новгород, 2001. – С. 61–91. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30113790&pff=1 (дата обращения: 27.02.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru». – EDN: ZIZMGX.
7. **Сергеева, А. И.** Роль духовных ценностей будущих педагогов как педагогическая проблема / А. И. Сергеева // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.) : в 2 ч. / [отв. ред.: Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина]. – Чита, 2015. – Ч. 2. – ISBN 978-5-905483-19-6. – С. 178–181.
8. **Ханова, Т. Г.** Формирование компетентности педагогов в области духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста / Т. Г. Ханова, Т. Н. Мезенцева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4(44). – С. 407–420.
9. **Харламов, И. Ф.** Педагогика : учеб. пособие / И. Ф. Харламов. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Москва : Гардарики, 2003. – 520 с. – ISBN 5-8297-0004-2.
10. **Храброва, Е. В.** Формирование духовно-нравственной культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Храброва Елена Владимировна ; Архангельский гос. техн. ун-т. – Ярославль, 2007. – 22 с.

© Милюков М. Н.

Milyukov M. N.

Spiritual and moral values of prospective teachers as a scientific problem

The article clarifies the concept of "spiritual and moral values" in the context of pedagogical activity, considering contemporary sociocultural realities. The characteristics and structure of spiritual and moral values in prospective teachers are defined. The article substantiates the necessity of the interdisciplinary approach to researching this concept, drawing upon the achievements of philosophy, psychology, and pedagogy. Finally, promising avenues for further scientific development in this field are identified.

Key words: *spirituality, morality, values, spiritual and moral values, prospective teacher, professional training*

© Милюков М. Н.

УДК 37.091.3:005.336.2:005.963.5

Саидов Фируз Самадович,
преподаватель производственно-учебного центра
АО «ОДК-Сервис»,
г. Гатчина
saidov.firuz2018@yandex.ru

Формирование профессиональных компетенций обучающихся учебных центров производственных организаций

В статье рассматриваются особенности процесса формирования профессиональных компетенций сотрудников в учебных центрах производственных организаций. Цель исследования – определить ключевые аспекты формирования профессиональных компетенций в условиях корпоративного обучения; уточнить понятие «профессиональные компетенции» в контексте корпоративного обучения; определить методы и технологии, способствующие эффективному развитию компетенций. Также в статье рассмотрены основные формы организации учебного процесса, направленные на практико-ориентированное обучение, а также группы компетенций: общепрофессиональные, специальные и специализированные. Результаты исследования подтверждают, что ключевая задача учебных центров – подготовка специалистов, способных адаптироваться к динамичным производственным условиям и применять актуальные навыки в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, учебные центры производственных организаций, сотрудники, практико-ориентированное обучение, корпоративное обучение, формирование компетенций*

Современные отечественные производственные организации сталкиваются с дефицитом высококвалифицированных кадров, а также с необходимостью непрерывного обновления профессиональных компетенций сотрудников в условиях цифровизации, автоматизации и динамичного изменения технологических процессов.

Учебные центры при предприятиях становятся ключевым звеном в подготовке кадров, однако традиционные методы обучения зачастую не успевают за запросами производства, что приводит к разрыву между теоретической подготовкой и практическими навыками. Поэтому так необходимо развитие и внедрение новых образовательных технологий, способствующих формированию профессиональных навыков у обучающихся. В процессе обучения они обязаны освоить профильные компетенции, закрепленные в профессиональном стандарте, чтобы, завершив обучение в учебном центре предприятия, стать квалифицированными специалистами, готовыми эффективно справляться с задачами своей профессиональной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в разработке гибких, адаптивных образовательных моделей, ориентированных на

© Саидов Ф. С.

формирование профессиональных компетенций, которые включают не только технические умения, но и способность к быстрой адаптации, работе с инновациями и решению нестандартных задач.

Постановка проблемы заключается в противоречии между стандартизированными подходами к обучению и требованиями рынка, где профессионализм сотрудника определяется его готовностью применять знания в реальных производственных условиях, способностью оперативно и гибко подстраиваться под изменения технологии, осваивать смежные компетенции.

Цель статьи – выявить эффективные механизмы формирования профессиональных компетенций в учебных центрах производственных организаций, обеспечивающие синтез теоретической базы и практико-ориентированных навыков.

Новизна исследования заключается в комплексном анализе методов, сочетающих модульное обучение, практико-ориентированность, а также во внедрении системы оценки компетенций через призму производственных показателей эффективности. В статье предложена модель интеграции учебных программ с жизненным циклом технологий предприятия, что позволяет сократить сроки адаптации сотрудников и повысить их конкурентоспособность.

Ключевой тезис: формирование профессиональных компетенций в учебных центрах требует перехода от «знаниевой» парадигмы к практике, где образовательный процесс становится частью производственной экосистемы.

Методы и материалы исследования

Настоящее исследование выполнено на базе производственно-учебного центра (ПУЦ) компании АО «ОДК-Сервис» в городе Гатчина Ленинградской области, входящей в структуру АО «Объединённой двигателестроительной корпорации» (АО «ОДК» входит в Государственную корпорацию «Ростех»), которая специализируется на разработке, производстве и сервисном обслуживании двигателей для гражданской авиации, космических программ, морского и гражданского флота, а также топливно-энергетического комплекса.

В рамках проведенного исследования был осуществлен детальный анализ научной литературы, систематизированы основные подходы к определению понятия «профессиональная компетенция», а также изучены нормативные документы, регулирующие требования к компетенциям сотрудников. Дополнительно был проведен анализ корпоративных стандартов, отражающих специфику требований к профессиональной подготовке и квалификации работников в конкретных отраслях промышленности.

Кроме того, применение метода синтеза позволило интегрировать теоретические подходы, практические методы и отраслевые особенности в единую модель формирования профессиональных компетенций.

Вопросы формирования профессиональных компетенций активно исследуются в работах М. М. Кутепова, Е. А. Алешугиной, К. А. Максимовой, под профессиональной компетенцией специалиста они понимают профессионализм личности, то есть совокупность его теоретического и практического опыта в той или иной сфере [3, с. 19].

© Саидов Ф. С.

Ланина С. Ю., Плащевая Е. В., Иванчук О. В. выделили следующую структуру профессиональной компетенции, состоящую из трех блоков: функциональная, познавательная и мотивационная, каждая из которых, в свою очередь, также может быть представлена совокупностью других компетенций [4, с. 147]. С. А. Грязнов, М. И. Кузнецов в своем исследовании считают, что профессионализм начинается с основательного обучения и подготовки [2, с. 203].

Азизов С. В. в дополнении к этому утверждает, что целенаправленная (создание условий для целенаправленного формирования профессиональных компетенций) реализация на практике теоретических знаний позволяет в кратчайшие сроки сформировать необходимые компоненты профессиональной деятельности [1, с. 111].

Мирошин Д. Г. подчеркивает важность реализации концепции модульного обучения в процессе корпоративного обучения, что позволяет обеспечить вариативность содержания, гибкость процесса подготовки, минимальную длительность обучения и возможность учета как требований профессиональных стандартов, так и требований предприятия к подготовленным кадрам [5, с. 90].

Хмельницкая О. Н., Мавродина Ю. Н., Васильева Н. В. своё исследование посвятили актуализации парадигмы подготовки профессиональных кадров, базирующейся на практико-ориентированном обучении [6, с. 317]. Организация учебного процесса таким образом способствует формированию профессиональных компетенций, максимально адаптированных к реальной трудовой деятельности. Это позволяет выпускнику быть готовым к особенностям, сложностям и разнообразным задачам, с которыми он столкнётся после завершения обучения. В этой связи профессиональная компетенция – это не просто теоретические знания, но и способность применять их на практике для достижения высоких результатов в своей профессиональной области.

Профессиональные компетенции включают в себя совокупность знаний, практических навыков, умений и личных качеств, которые обеспечивают готовность специалистов эффективно выполнять задачи, соответствующие требованиям конкретной должности и стандартам отрасли. Их, в свою очередь, можно разделить на следующие категории:

– общепрофессиональные;
– специальные;
– специализированные.

Формирование профессиональных компетенций является главной задачей образовательного процесса в производственно-учебном центре АО «ОДК-Сервис», который является ключевым элементом подготовки квалифицированного персонала для нужд предприятия, специализирующегося на ремонте и техническом обслуживании авиационных и наземных газотурбинных двигателей.

Учебный центр реализует специализированные программы подготовки рабочих по таким направлениям, как «Дефектовщик авиационной техники», «Слесарь-сборщик авиационной техники», «Слесарь по ремонту авиационных двигателей» и «Контролёр сборочных и монтажных работ». Эти программы разработаны с учётом корпоративных

© Саидов Ф. С.

стандартов и отраслевых требований, что позволяет выпускникам успешно осваивать сложные профессиональные задачи.

Так, процесс подготовки по профессии 18509 «Слесарь по ремонту авиационных двигателей» в производственно-учебном центре АО «ОДК-Сервис» согласован с производственными процессами предприятия. Программы обучения разрабатываются с учетом требований ремонта авиационных двигателей, а практическая часть проводится на реальном оборудовании, используемом в производстве. Участие производственных специалистов в образовательном процессе, а также производственная практика на площадках предприятия обеспечивают формирование у обучающихся профессиональных компетенций, необходимых для выполнения задач ремонта и диагностики авиационных двигателей. Такой подход позволяет выпускникам быстро и эффективно включаться в рабочий процесс, соответствуя высоким стандартам отрасли.

Для формирования ***общепрофессиональных компетенций*** обучающиеся приобретают навыки выполнения слесарных работ с соблюдением стандартов точности и шероховатости, обучаются основам материаловедения, изучают техническую документацию, включая чертежи и схемы, осваивают основы измерительных и контрольных операций с использованием измерительных приборов, а также изучают и соблюдают требования промышленной безопасности, включая охрану труда, пожарную безопасность и экологические стандарты.

Обучение слесаря по ремонту авиационных двигателей 3 разряда направлено на формирование ***специальных компетенций***, включающих выполнение слесарных работ высокой точности с обработкой деталей до 10–12-го квалитета и шероховатостью поверхностей до Ra = 0,8 мкм, освоение технологий разборки, дефектовки и сборки узлов средней сложности с соблюдением технических требований, проведение технической диагностики и устранение неисправностей узлов и агрегатов с использованием современного оборудования, а также знание свойств авиационных материалов и технологий их обработки и восстановления.

Освоение ***специализированных компетенций*** предполагает формирование у обучающихся навыков выполнения ремонтных операций, адаптированных к особенностям конкретных моделей газотурбинных двигателей. Это включает изучение конструктивных и технологических характеристик отдельных модификаций двигателей, применение соответствующих методов диагностики и дефектовки, а также использование специализированного инструмента и оборудования для разборки, сборки и регулировки. Кроме того, обучающиеся осваивают технологии восстановления и замены узлов и агрегатов с учетом требований технической документации и стандартов качества, что позволяет обеспечивать надежность и безопасность работы конкретных типов авиационных двигателей.

Эти компетенции формируются благодаря тесной интеграции учебного процесса с производственными задачами. Основой подобного обучения является практико-ориентированное обучение.

Практико-ориентированное обучение в учебных центрах представляет собой образовательный процесс, направленный на интеграцию теоретических знаний и практических навыков, необходимых для успешного

© Саидов Ф. С.

выполнения профессиональных задач. Такой подход предполагает активное использование реальных производственных условий, моделирование профессиональной деятельности и решение практических задач для подготовки специалистов, максимально адаптированных к требованиям конкретного предприятия, интегрирует обучение с производственными процессами, обеспечивая актуальность программ.

Процесс формирования профессиональных компетенций в ходе практико-ориентированного обучения развивается через поэтапное сочетание теоретической подготовки и практического применения знаний в условиях, максимально приближенных к реальной производственной деятельности, что позволяет сотрудникам осваивать ***общепрофессиональные*** (*работа в команде, управление временем, бережливое производство*), ***специальные*** (*настройка ЧПУ-станков, контроль качества сварных швов*) и ***специализированные*** (*программирование промышленных роботов*) компетенции. Этот процесс включает несколько ключевых этапов:

Теоретическая основа. Обучающиеся осваивают базовые знания по профессиональному профилю, изучают современные технологии, правила и стандарты, применяемые в отрасли.

Практическая отработка. Знания закрепляются через выполнение практических заданий, моделирующих реальные производственные ситуации. Это может включать лабораторные работы, стажировки или выполнение конкретных задач под руководством наставников.

Решение профессиональных задач. В рамках обучения студенты сталкиваются с задачами, требующими самостоятельного анализа и принятия решений, что позволяет развивать критическое мышление, ответственность и навыки работы в команде.

Интеграция в производственные процессы. На заключительном этапе обучения студенты работают в условиях реального производства, что позволяет им применять сформированные компетенции на практике, адаптироваться к требованиям конкретного предприятия и углублять свои профессиональные навыки.

Для формирования профессиональных компетенций, соответствующих требованиям разрядности и квалификации занимаемой должности работника, необходимы эффективные методы, которые обеспечивают интеграцию теоретических знаний и практических навыков. Такие подходы ориентированы на создание условий, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности, что способствует подготовке специалистов, способных адаптироваться к динамично изменяющимся производственным и технологическим процессам. Рассмотрим основные методы, применяемые для достижения данной цели.

Проблемное обучение – это метод, который направлен на развитие у обучающихся навыков анализа, поиска решений и самостоятельного принятия решений в условиях неопределенности. *Суть метода:* обучающемуся предлагается реальная или смоделированная профессиональная проблема, которую он должен решить. Проблемы могут быть связаны с производственными процессами, организационными вопросами или ситуациями, требующими принятия нестандартных решений. *Преимущества:* развитие критического мышления, повышение

© Саидов Ф. С.

интереса к обучению через вовлечение в реальные задачи, формирование навыков работы в команде (если задачи выполняются группой).

Деловая игра – это метод, который позволяет моделировать профессиональные ситуации, в которых обучающиеся выполняют роли, связанные с их будущей профессией. *Суть метода:* преподаватель создает сценарий, отражающий типичную или проблемную ситуацию из профессиональной деятельности и распределяет роли между участниками. В ходе игры участники принимают решения, взаимодействуют друг с другом и анализируют результаты своих действий. *Преимущества:* развитие коммуникативных навыков, умение работать в условиях стресса и ограниченного времени, формирование лидерских качеств и навыков распределения обязанностей.

Имитация профессиональной деятельности – этот метод предполагает моделирование реальной профессиональной деятельности с использованием специализированного оборудования, программного обеспечения или тренажеров. *Суть метода:* обучающиеся выполняют те же действия, что и специалисты на производстве, используя учебные инструменты, аналоги реальных технологий. *Преимущества:* приобретение практических навыков в условиях, приближенных к реальным, снижение стресса при переходе от учебной деятельности к профессиональной.

Производственная практика – это этап обучения, который проводится непосредственно на предприятии и направлен на закрепление теоретических знаний и приобретение профессиональных умений. *Суть метода:* обучающийся выполняет производственные задачи под руководством наставника, постепенно переходя от выполнения простых операций к самостоятельной работе. *Преимущества:* знакомство с реальными условиями работы, формирование навыков взаимодействия с коллегами, получение опыта, который может быть полезен при трудоустройстве.

Выводы и рекомендации. Формирование профессиональной компетентности обучающихся в учебных центрах производственных организаций является ключевым аспектом подготовки квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда. Основываясь на анализе современных подходов и методов подготовки, можно сделать следующие выводы. Эффективное формирование профессиональных компетенций возможно только при интеграции теоретических знаний с практическими навыками. Использование таких методов, как производственная практика, имитация профессиональной деятельности и деловые игры позволяет обучающимся адаптироваться к реальным условиям труда. Успешная подготовка специалистов требует гибкости образовательных программ, которые должны своевременно адаптироваться к изменениям в технологиях, производственных процессах и требованиям рынка труда. Использование современных технологий. Внедрение цифровых технологий, таких как виртуальные тренажеры, симуляторы и специализированное программное обеспечение, значительно расширяет возможности подготовки специалистов и делает обучение более эффективным.

Примером реализации практико-ориентированного обучения является деятельность производственно-учебного центра (ПУЦ) АО «ОДК-Сервис», направленная на формирование необходимых собственному производству

© Саидов Ф. С.

профессиональных компетенций обучающихся. В рамках обучения акцент сделан на решении реальных производственных задач, что способствует подготовке специалистов, адаптированных к условиям работы на предприятии. Успешности программы способствует тесное сотрудничество с учебными профессиональными организациями и применение передовых технологий. Такой подход обеспечивает высокий уровень подготовки выпускников и их востребованность на рынке труда.

Для дальнейшего совершенствования системы подготовки профессиональных кадров в учебных центрах производственных организаций рекомендуется разработать и внедрить комплексные образовательные программы, которые будут учитывать междисциплинарный характер профессиональной деятельности и направлены на развитие мультикомпетентности. А также усилить взаимодействие образовательных учреждений с производственными предприятиями, включая совместное проектирование учебных планов, разработку учебных материалов и проведение практических занятий. Создавать условия для непрерывного повышения квалификации преподавателей и наставников, включая обучение новым технологиям и методам преподавания. Активно использовать цифровые технологии для моделирования производственных процессов и проведения дистанционного обучения.

Вместе с тем, можно дополнительно разработать систему мониторинга профессионального роста обучающихся, что позволит оценивать результаты обучения и своевременно корректировать его содержание.

Перспективы развития формирования профессиональной компетентности обучающихся учебных центров производственных организаций связаны с несколькими ключевыми направлениями. Развитие индивидуализированного обучения. Использование персонализированных образовательных траекторий позволит учитывать индивидуальные особенности, способности и потребности обучающихся, что повысит их мотивацию и эффективность обучения.

Интеграция инновационных технологий. Внедрение искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, а также автоматизированных систем обучения будет способствовать моделированию сложных производственных процессов и созданию интерактивной образовательной среды. Создание сетевых образовательных кластеров. Объединение учебных центров, образовательных учреждений и производственных организаций в единую сеть позволит обмениваться опытом, разрабатывать совместные программы и предоставлять обучающимся доступ к лучшим образовательным ресурсам.

В заключение стоит отметить, что учебные центры производственных организаций играют важную роль в подготовке кадров, способных отвечать вызовам современной экономики. Перспективным направлением их развития становится акцент на формирование мультиквалификаций у работников, расширенного набора профессиональных компетенций, что позволяет готовить специалистов, обладающих широким спектром навыков и высокой адаптивностью к изменениям в производственных процессах. Интеграция инновационных образовательных технологий, активное сотрудничество с производственным комплексом предприятия и учет актуальных требований

© Саидов Ф. С.

технологического процесса создают благоприятные условия для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Таким образом, учебные центры способны не только укрепить позиции производственных организаций, но и внести значительный вклад в развитие отечественной промышленности.

Список литературы

1. **Азизов, С. В.** Механизмы формирования профессиональных компетенций студентов / С. В. Азизов // Строительство и образование. – 2025. – № 1. – С. 110–112.
2. **Грязнов, С. А.** О значении формирования профессиональных компетенций / С. А. Грязнов, М. И. Кузнецов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11–2(86). – С. 202–204.
3. **Кутепов, М. М.** Особенности процесса формирования профессиональных компетенций в учреждениях среднего профессионального образования / М. М. Кутепов, Е. А. Алешугина, К. А. Максимова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3(28). – С. 17–20.
4. **Ланина, С. Ю.** Формирование профессиональных компетенций обучающихся учреждений среднего профессионального образования / С. Ю. Ланина, Е. В. Плащевая, О. В. Иванчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–3. – С. 146–149.
5. **Мирошин, Д. Г.** Применение модульной технологии обучения в корпоративной подготовке кадров / Д. Г. Мирошин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 4(53). – С. 87–97.
6. **Хмельницкая, О. Н.** Совершенствование форм практико-ориентированного обучения / О. Н. Хмельницкая, Ю. Н. Мавродина, Н. В. Васильева // Kant. – 2021. – № 4(41). – С. 316–323.

Saidov F. S.

Formation of professional competence of students of training centers of production organizations

The article discusses the specifics of the process of forming professional competencies of employees in the training centers of industrial organizations. The purpose of the study is to identify the key aspects of professional competence formation in the context of corporate training. To clarify the concept of "professional competencies" in the context of corporate training. Identify methods and technologies that contribute to the effective development of competencies. The article also discusses the main forms of organization of the educational process aimed at practice-oriented learning, as well as groups of competencies: general professional, special and specialized. The results of the study confirm that the key task of the training centers is to train specialists who are able to adapt to dynamic production conditions and apply relevant skills in their professional activities.

Key words: *professional competencies, training centers of production organizations, employees, practice-oriented training, corporate training, competence building*

© Саидов Ф. С.

УДК 378.011.3-051:[34:651.4/.9]

Ульченко Юлия Викторовна,
канд. пед. наук, зав. кафедрой
документоведения и архивоведения
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
ulchenko1987@yandex.ru

Тагиев Али Садигович,
зам. начальника Управления –
начальник отдела организационно-правового обеспечения
деятельности судов в Луганской Народной Республике
Управления Судебного департамента
в Луганской Народной Республике
Tagiev_ali@mail.ru

Профессиональная подготовка специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике

В статье авторы исследуют проблему подготовки кадров для судебной системы Луганской Народной Республики. Целью исследования является изучение содержания профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере документационного обеспечения управления в контексте деятельности судов общей юрисдикции. Определены направления его совершенствования с учётом квалификационных требований, предъявляемых для замещения должностей государственной гражданской службы, профессиональных стандартов по направлению подготовки 46.03.02 «Документоведение и архивоведение», спроса на рынке труда и мнения работодателей.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, документационное обеспечение управления, судебное делопроизводство, судебная деятельность, суды общей юрисдикции Луганской Народной Республики*

В течение переходного периода, установленного Федеральным конституционным законом от 4 октября 2022 года № 6-ФКЗ, Луганская Народная Республика как новый субъект Российской Федерации должна быть интегрирована в экономическую, кредитную, финансовую и правовую системы Российской Федерации, в систему органов государственной власти Российской Федерации [1]. Ответственность за процессы интеграции в значительной степени возложена на органы судебной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие функции правосудия.

Эффективность работы судебной системы, улучшение качества правосудия и обеспечение рассмотрения дел в судах общей юрисдикции в разумные сроки в значительной степени зависят от уровня организации и управления делопроизводством. Контроль и управление документооборотом выступают ключевыми элементами деятельности по организационно-

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

правовым вопросам в судах общей юрисдикции. Эти аспекты обеспечивают системное создание, сопровождение и правильное оформление документов, а также способствуют структурированному обмену информацией, что играет важную роль в условиях реализации задач по повышению открытости и информационной доступности в функционировании судов.

Кроме того, строгое соблюдение стандартов в сфере судебного делопроизводства влияет на качество исполнения судебных функций, так как грамотно организованная работа с документами, установленный порядок передачи материалов в архив и их правильное хранение способствуют быстрому доступу к необходимой и достоверной справочной информации о деятельности суда [2].

Требования к оформлению и составлению документов и судебных дел определяются в национальных стандартах, нормативных правовых актах и методических документах, регулирующих документационное обеспечение управления и архивное дело в Российской Федерации. Невыполнение норм или их несоблюдение приводит к неблагоприятным последствиям как для суда в целом, так и для должностных лиц, ответственных за документирование в суде.

Вследствие этого, на данный момент особо остро стоит вопрос подготовки высококвалифицированных кадров в сфере документационного обеспечения управления и архивного дела для судебной системы Луганской Народной Республики.

Целью статьи является изучение проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике, а также определение предложений по её улучшению с учётом квалификационных требований, предъявляемых для замещения должностей государственной гражданской службы, профессиональных стандартов по направлению подготовки 46.03.02 «Документоведение и архивоведение». Для решения обозначенной цели были применены такие методы исследования, как анализ научных источников, нормативных документов, должностного регламента государственного гражданского служащего, синтез и аналитическое обобщение научных положений.

Результаты анализа научных источников показывают, что существует большое количество подходов к профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере организационного, документационного обеспечения управления организацией и архивного дела. Так, Н. С. Мантурова изучает процесс формирования профессиональных ценностей у бакалавров документоведения и архивоведения в контексте активизации познавательной активности [4]; М. А. Сафронова выделяет технологию формирования профессиональной направленности студентов – будущих специалистов документоведения и документационного обеспечения управления в процессе изучения специальных дисциплин, включающую в себя определение его условий и процессуальных особенностей [7]; И. А. Юсупова обосновывает концептуальные основы разработанной когнитивно-коммуникативной модели подготовки будущих специалистов-документоведов [12].

В современной системе подготовки по направлению 46.03.02 «Документоведение и архивоведение» также распространённым

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

является профессионально-ориентированный компетентностный подход, основанный на выделении компетенций как результата освоения студентом знаний, умений и навыков, рассматриваемый в работах И. М. Баштанар, П. В. Беспаловой, А. В. Гордеева, Р. А. Кокановой, А. В. Стрельникова, Д. Р. Фахреевой, Л. Р. Фионовой и др.

Подготовка квалифицированных специалистов в образовательных организациях высшего образования осуществляется на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Согласно установленным требованиям, при разработке и реализации программ бакалавриата образовательная организация должна учитывать определенную область или сферу профессиональной деятельности выпускника. Соответственно, студенты, успешно завершившие программу бакалавриата по направлению подготовки 46.03.02 «Документоведение и архивоведение», могут осуществлять профессиональную деятельность в сфере документационного обеспечения деятельности организаций, а также в области архивного дела, включая государственные и муниципальные архивы, а также архивы организаций с разными формами собственности. Кроме того, выпускники могут применять свои знания и навыки в других профессиональных областях, если их образование и компетенции соответствуют требованиям к квалификации специалиста.

В структуре профессиональной компетентности будущего специалиста в сфере документационного обеспечения управления определены универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции. Универсальные компетенции являются фундаментальными и включены в любую профессиональную деятельность. В свою очередь, общепрофессиональные компетенции – знания, умения и навыки, позволяющие успешно выполнять выпускнику обобщённые трудовые функции. Профессиональные компетенции разделяют согласно конкретному виду профессиональной деятельности, они дают возможность обучающемуся выполнять профессиональные трудовые действия, такие как: организационное, документационное обеспечение функционирования и развития организации; документационное, информационное и организационное обеспечение деятельности руководителя организации; информационное, аналитическое и организационно-административное содействие деятельности руководителя организации.

Нужно отметить, что выпускники в рамках освоения профиля основной профессиональной образовательной программы должны обладать не только базовыми компетенциями в сфере общего делопроизводства и документооборота, но и углубленным представлением о работе с документами в специализированных областях, таких как судебное делопроизводство.

Так, Н. А. Латышева определяет судебное делопроизводство как «особый вид профессиональной юридической деятельности аппарата суда, осуществляемой под контролем председателя суда, в соответствии с процессуальным законодательством Российской Федерации и нормативно-методическими документами по делопроизводству в целях обеспечения организации, сопровождения и ведения документационного производства в суде» [2, с. 13]. Организация делопроизводства в судах общей юрисдикции

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

представляет собой систематизированную деятельность, которая обеспечивает документооборот, эффективное хранение и использование судебных документов, а также служебную деятельность сотрудников судебного аппарата, направленную на документирование работы соответствующего федерального суда общей юрисдикции в процессе осуществления правосудия.

Учитывая особенности организации делопроизводства в судебной системе и должностной регламент государственного гражданского служащего, способствовать организационно-правовому и документационному обеспечению деятельности судов должны квалифицированные специалисты, в качестве которых могут выступать выпускники бакалавриата по направлению подготовки 46.03.02 «Документоведение и архивоведение».

В рамках исследования считаем необходимым рассмотреть квалификационные требования главного специалиста отдела организационно-правового обеспечения деятельности судов Управления Судебного департамента в Луганской Народной Республике. Для выполнения должностных обязанностей главный специалист отдела должен владеть следующими знаниями:

– русского языка в качестве государственного языка Российской Федерации;

– основных положений Конституции Российской Федерации;

– федеральных конституционных законов, а именно: «О судах общей юрисдикции в Российской Федерации», «О судебной системе Российской Федерации» и «О военных судах в Российской Федерации»;

– федерального законодательства, таких законов, как: «О мировых судьях в Российской Федерации», «Об органах судейского сообщества в Российской Федерации», «О Судебном департаменте при Верховном Суде Российской Федерации», «О государственной гражданской службе в Российской Федерации», «О противодействии коррупции», «О порядке рассмотрения обращений граждан в Российской Федерации», «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов Российской Федерации»;

– законов «О статусе судей в Российской Федерации» и «О государственной тайне»;

– распорядительных документов Президента Российской Федерации, постановлений Правительства, а также регламентов Верховного Суда и Совета судей Российской Федерации по вопросам функционирования судебной системы общей юрисдикции и особенностей прохождения государственной гражданской службы;

– правил составления проектов нормативных правовых актов (законов, указов, постановлений и др.);

– системы органов власти Российской Федерации, основ управления государством и организации трудовой деятельности;

– организации и ведения делопроизводства;

– методов работы с внутренними документами, включая материалы, содержащие сведения государственного значения или иную охраняемую законодательством информацию;

– мероприятий по обеспечению информационной безопасности при работе с различным программным обеспечением, а также требований к формированию и применению надёжных паролей;

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

– регламентов использования служебной электронной почты и правил работы с личной электронной почтой, включая мессенджеры и социальные сети, с особым вниманием к угрозам, связанным с применением персональных аккаунтов на служебных компьютерах;

– требований обеспечения безопасности информации при удалённом доступе к инфраструктуре государственного органа с помощью сети «Интернет» и с использованием мобильных устройств;

– ключевых характеристик электронных сообщений, содержащих вредоносный контент или ссылки на опасные интернет-ресурсы, включая фишинговые рассылки и спам-сообщения;

– понятия персональных данных и особенности их обработки в соответствии с действующими нормами права;

– установленных ограничений к подключению внешних устройств (жестких дисков, накопителей), в особенности оборудования с передающими устройствами, к служебным компьютерам;

– правил взаимодействия по служебным вопросам с государственными органами и субъектами Российской Федерации в рамках своих полномочий;

– методов обеспечения защиты персональной информации в процессе её использования в информационных системах обработки данных;

– основных аспектов проведения деловых переговоров и правильного оформления договорных отношений;

– норм по охране труда, а также правил пожарной и технической безопасности на рабочем месте;

– административного регламента соответствующего отдела управления;

– кодекса профессиональной этики для федеральных государственных гражданских служащих.

Изучив и проанализировав должностной регламент специалиста организационно-правового и документационного обеспечения деятельности судов в Луганской Народной Республике, а также с учетом требований работодателей, профессиональных стандартов, анализа рынка труда, с целью повышения качества профессиональной подготовки по направлению 46.03.02 «Документоведение и архивоведение» считаем необходимым:

– дополнить учебный план бакалавриата следующими учебными дисциплинами, направленными на развитие профессиональных компетенций, а именно: «Судебное делопроизводство», «Делопроизводство и документационное обеспечение государственной и муниципальной службы», «Этика государственных и муниципальных служащих»;

– адаптировать и усовершенствовать рабочие программы следующих учебных дисциплин: «Государственная и муниципальная служба», «Основы конфиденциального делопроизводства».

Включение дополнительных учебных дисциплин в учебный план бакалавриата не только улучшит образовательный процесс, но и обеспечит студентов необходимыми знаниями и навыками, соответствующими современным требованиям рынка труда. В этом контексте предлагаемые дисциплины имеют особое значение для формирования профессиональных компетенций, которые будут соответствовать требованиям профессиональных стандартов и квалификационных регламентов судебных

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

органов. Обучение по дисциплине «Судебное делопроизводство» позволит студентам овладеть основами организации судопроизводства, порядком подачи и рассмотрения дел, составлением процессуальных документов и учетом судебной статистики. Это соответствует профессиональным стандартам, которые требуют от специалистов умения анализировать законодательство, правильно интерпретировать процессуальные нормы и обеспечивать контроль за соблюдением прав граждан в судебном процессе. Дисциплина «Делопроизводство и документационное обеспечение государственной и муниципальной службы» углубит знания студентов о правилах и процедурах оформления документов, что является неотъемлемой частью работы государственных органов. Дисциплина обеспечит подготовку кадров, способных эффективно и грамотно работать в системе государственной и муниципальной службы, что напрямую соответствует квалификационным требованиям к специалистам в сфере документационного обеспечения управления и архивного дела. Курс «Этика государственных и муниципальных служащих» сформирует у студентов понимание принципов профессиональной этики и ответственности, а также значение этических норм в деятельности государственных и муниципальных служащих. Поскольку соблюдение этических стандартов является ключевым аспектом работы в правоохранительных и судебных органах, данный курс поможет студентам развить необходимые навыки для принятия взвешенных и этически обоснованных решений, что также соответствует требованиям профессионального стандарта.

Вместе с тем, адаптация рабочих программ учебных дисциплин позволит интегрировать реальные кейсы, практические задания, обучить современным методам и технологиям работы с информационными системами, наработать навыки аналитического мышления и принятия решений, что поможет студентам развивать практико-ориентированные компетенции, необходимые в профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация внесенных предложений по внедрению новых и модернизации существующих учебных дисциплин позволит профессионально подготовить современных специалистов в области управления документацией и архивного дела для обеспечения нужд государственного и муниципального управления республики. Это направление, по мнению авторов, представляет собой объективный ответ на социальный запрос по подготовке квалифицированных документоведов, способных эффективно выполнять задачи по организации, сопровождению и ведению документооборота в судах общей юрисдикции, повышению эффективности правосудия и совершенствованию деятельности судебной системы Луганской Народной Республики.

Список литературы

1. **О принятии в Российскую Федерацию Луганской Народной Республики и образовании в составе Российской Федерации нового субъекта – Луганской Народной Республики** : Федеральный конституционный закон : № 6-ФКЗ от 4 окт. 2022 г. – Текст : электронный // Гарант: информационно-правовой портал : [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405281307/?ysclid=m8bfle0rlh669718793 (дата обращения: 16.03.2025).

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

2. **Гаджиев, В. Э.** Особенности формирования и оформления судебных дел в федеральных судах общей юрисдикции / Гаджиев Вугар Эдвар Оглы, Кочкина Эльвира Леонидовна. – Текст : электронный // ГлаголЪ правосудия. – 2022. – № 1(27). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-oformleniya-sudebnyh-del-v-federalnyh-sudah-obschey-yurisdiktsii (дата обращения: 16.03.2025).
3. **Латышева, Н. А.** Организация и осуществление контроля ведения делопроизводства в судах общей юрисдикции Российской Федерации : спец. 12.00.11 «Судебная деятельность, прокурорская деятельность, правозащитная и правоохранительная деятельность» : дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук / Латышева Наталья Аркадьевна ; Рос. гос. ун-т правосудия. – Москва, 2016. – 231 с.
4. **Мантурова, Н. С.** Активизация познавательной деятельности в процессе формировании профессиональных ценностей бакалавра документоведения и архивоведения : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Мантурова Наталья Сергеевна ; Урал. гос. ун-т физкультуры. – Челябинск, 2014. – 213 с.
5. **Пеленицына, М. В.** Судебное делопроизводство : учеб. пособие / М. В. Пеленицына. А. О. Яценко, А. А. Фирсова. – Симферополь : АРИАЛ, 2022. – 264 с. – ISBN 978-5-907587-54-0.
6. **Профессиональный стандарт «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией»** : приказ М-ва труда и соц. защиты РФ : № 333н от 15 июня 2020 г. – Текст : электронный // ФГОС ВПО по специальностям : [сайт]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/07.002.pdf?ysclid=m7srohrp25629823618 (дата обращения: 17.03.2025).
7. **Сафронова, М. А.** Формирование профессиональной направленности студентов в процессе изучения специальных дисциплин : на примере специальности № 350800 «Документоведение и документационное обеспечение управления» : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Сафронова Маргарита Анатольевна ; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2005. – 190 с.
8. **Тужилкина, А. С.** К вопросу об улучшении деятельности судов в Российской Федерации / А. С. Тужилкина // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 12(81). – С. 920–926.
9. **Фахреева, Д. Р.** Формирование компетентности в области биометрического документирования у студентов направления подготовки «Документоведение и архивоведение» : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук / Фахреева Диляра Рамилевна ; Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань, 2021. – 181 с.
10. **ФГОС ВО** – бакалавриат по направлению подготовки 46.03.02 Документоведение и архивоведение : приказ М-ва науки и высшего образования РФ : № 1343 от 29 окт. 2020 г. (с изм. и доп.). – Текст : электронный // ФГОС : [сайт]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-46-03-02-dokumentovedenie-i-arhivovedenie-1343/ (дата обращения: 17.03.2025).

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

11. **Шарамет, Е. А.** Анализ проблемы формирования корпоративной и деловой культуры будущих бакалавров специальности документоведения и архивоведения в процессе профессиональной подготовки / Шарамет Екатерина Александровна // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 103–108.
12. **Юсупова, И. А.** Обучение устному иноязычному деловому общению студентов вуза : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Юсупова Ирина Александровна ; Нижегор. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2011. – 185 с.

Ulchenko Yu. V.,
Tagiev A. S.

Professional training of specialists for the documentation support of the courts of general jurisdiction in the Lugansk People's Republic

In the article, the authors explore the problem of personnel training for the judicial system of the Luhansk People's Republic. The purpose of the study is to study the content of professional training of future specialists in the field of management documentation in the context of the activities of courts of general jurisdiction. The directions of its improvement have been determined, taking into account the qualification requirements for filling positions in the state civil service, professional standards in the field of training 46.03.02 Documentation and archival science, demand on the labor market and the opinion of employers.

Key words: *professional training, documentation management, judicial record keeping, judicial activity, courts of general jurisdiction of the Lugansk People's Republic*

© Ульченко Ю. В., Тагиев А. С.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.011.3-057.175.58

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

Полупаненко Елена Геннадьевна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры химии и биохимии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
aktiniua@mail.ru

Теоретические аспекты непрерывного химического образования в контексте решения задач научно-технологического развития страны

В статье актуализирована проблема роли непрерывного химического образования в научно-технологическом развитии российского государства. Отмечено, что современное состояние химического образования не обеспечивает необходимый для этого уровень и качество знаний, последовательность, преемственность и практический характер обучения химии. Авторы частично данную проблему связывают с отсутствием теоретического обоснования сущности феномена «непрерывное химическое образование», что не позволяет определить необходимые организационно-педагогические условия его эффективной реализации.

Ключевые слова: *научно-технологическое развитие, химия. химические технологии, химическое образование, непрерывное образование, непрерывное химическое образование*

Научно-технологическое развитие страны невозможно без глубоких знаний граждан в области естественных наук и способности их применения на практике. Особое место в этом процессе должно быть отведено освоению химических знаний, без которых сегодня нельзя создавать новые материалы и технологии, а, значит, и осуществить столь необходимый для нашей страны технологический рывок. Переход химической отрасли Российской Федерации от сырьевой к инновационной изложен в «Стратегии развития химического и нефтехимического комплекса на период до 2030 года». В данном документе указано, что мировой уровень конкурентоспособности продукции химической отрасли невозможен без увеличения числа работников химических производств и их непрерывного химического образования [12].

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

С целью обеспечения качества естественно-научного образования, в том числе и химического, его преемственности и непрерывности Правительством Российской Федерации принято Распоряжение № 3333-р от 19 ноября 2024 г. «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года». Данное Распоряжение считаем своевременным, поскольку сегодня существует значительный разрыв в преемственности химических знаний, не готовности выпускников школ воспринимать полный объем химических знаний в рамках требований среднего профессионального и высшего образования, сложности в выполнении студентами вузов и колледжей практических заданий и лабораторных работ по химии в контексте будущей профессии, что свидетельствует об отсутствии практико-ориентированного контекста содержания химического образования в школе [10].

Проведенный анализ научных наработок свидетельствует, что исследователями в определенной мере раскрыты проблемы становления и развития отечественного химического образования (И. Н. Борисов, А. А. Каверина, Е. Г. Полупаненко, С. В. Телешов, С. Г. Шаповаленко и др.); освещены разные аспекты методики преподавания химии и методической подготовки учителя химии (А. А. Белохвостов, Е. Ю. Дробышев, С. И. Гильманшина, С. С. Космодемьянская. Н. Е. Кузнецова, М. С. Пак, М. А. Шаталов и др.). Кроме того, отечественными исследователями (Е. Я. Аршанский, Н. Н. Дволучанская, Е. В. Мальцева, Е. И. Никитина, М. С. Пак и др.) разрабатываются вопросы, связанные с непрерывным химическим образованием, однако предложенные пути решения охватывают не все уровни системы образования, ставя под сомнение саму непрерывность образования.

На наш взгляд, данное противоречие возникает в силу недостаточного теоретического обоснования сущности феномена «непрерывное химическое образование», что не позволяет продуктивно разрешить вопросы организационного (наличие организаций основного и дополнительного образования на разных уровнях системы образования), содержательного (обеспечение преемственности знания, его поступательного развития, соответствия актуальному состоянию науки, техники и культуры, наличие разновекторых образовательных программ), практического (создание условий получения и расширения личностью опыта деятельности в выбранной предметной области), кадрового (наличие достаточного количества педагогических кадров на всех уровнях системы образования и создание условий их непрерывного профессионального развития) и методического (наличие методик и технологий обучения в предметной области) характера непрерывного химического образования.

Целью нашей статьи является определение теоретических аспектов непрерывного химического образования.

Для достижения цели исследования нами использованы общенаучные методы: анализ нормативной и научной литературы для определения состояния разработанности проблемы и понятийного поля исследования; систематизация, обобщение, интерпретация, что позволило теоретически обосновать сущность непрерывного химического образования. Методологией исследования выбран системный подход, который позволил

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

рассмотреть непрерывное химическое образование как сложный, многогранный феномен, находящийся под влиянием множества внешних и внутренних факторов.

Начиная наше исследование, прежде всего, укажем, что определение химического образования приведено только в нескольких научных изданиях. Так, Большая советская энциклопедия определяет химическое образование как систему овладения личностью в образовательных организациях знаниями о химии и химических технологиях с выработкой практических умений их использования в решении различного рода инженерных, технологических и исследовательских задач [2, с. 258].

Пак М. С. рассматривает химическое образование как «процесс и результат формирования научных знаний о химических объектах окружающего мира, предметных, надпредметных умений и компетенций, а также ценностных отношений (к химическим наукам, образованию, культуре, природе, обществу, миру, человеку, здоровью, труду, технике, технологии производства, экономике)» [13].

Гринченко Е. Л. в контексте овладения профессией определяет химическое образование как «систему знаний, умений и навыков в области химии и применение их на практике и в дальнейшем образовании» [5].

Гаркунов В. П. химическое образование понимает как «достигнутый в ходе специального обучения и самообразования результат овладения нормативной системой знаний химической науки и ее технологией, а также способами химического и учебного познания и умениями применять их на практике» [9].

В определении сущности химического образования следует рассматривать его как часть естественно-научного образования, нацеленного на «формирование системы естественно-научных знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентации и отношений» и позволяющего человеку получить целостное представление о научной картине мира, выработать определенный стиль мышления, миропонимания и мировоззрения [3].

Проецируя трактовку профильного образования на химическое образование [1], будем понимать его как изучение отрасли науки, содержащей знания о химии и химических технологиях, деятельности в химической отрасли, а также профессиях и специальностях, непосредственно связанных с химическими исследованиями и производством.

Опираясь на существующие научные наработки, считаем возможным изложить собственное видение сущности феномена *«химическое образование».* Химическое образование – это процесс овладения в специально созданной образовательной среде под руководством педагога или путем самообразования системой химических знаний, умений, навыков, сущностью химических технологий, с возможностью практического применения полученных знаний для решения бытовых, научно-образовательных или производственных задач.

Говоря о химическом образовании, необходимо учитывать его тесную взаимосвязь и взаимозависимость с достижениями научно-технического прогресса в целом и педагогической науки в частности. Именно это вносит изменения в содержание химической науки и химических технологий,

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

а также методику обучения химии, что и обусловливает непрерывное химическое образование личности.

Проблема непрерывного образования является одним из важнейших трендов государственной образовательной политики, поскольку предлагает решение проблемы непрерывного и разновекторного развития и саморазвития человека, пополнения его знаний, расширения спектра необходимых для продуктивной жизнедеятельности компетенций, что и создает интеллектуальные основания для научно-технологического развития государства, общества, отраслей экономики и отдельных производств.

В непрерывном образовании соединяются интересы государства, общества и гражданина, обусловливая три его важнейших аспекта.

Во-первых, это гарантированное государством право каждого гражданина на профессиональное и личностное развитие посредством получения основного и дополнительного образования на разных уровнях системы образования страны. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (Ст. 10) непрерывное образование включает общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение, создавая условия и реализуя права граждан на профессионально-личностный рост в течение всей жизни.

Во-вторых, непрерывное образование обусловлено постоянным, а в последние десятилетия ускоренным научно-техническим развитием общества, изменяющим саму деятельность человека, организацию различных производственных и общественных процессов, взаимодействие людей, социальных институтов и государства. Продуктивная жизнедеятельность человека, востребованная и оцененная обществом, в условиях непрерывного развития возможна только благодаря непрерывному самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию личности, ее способности определять собственные дефициты отдельных компетенций, механизмы и инструменты овладения ими.

В-третьих, это необходимость обеспечить преемственность знаний, постепенное увеличение знания в отдельной предметной области на разных уровнях системы образования. Такой накопительный эффект позволяет учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а при помощи современных педагогических технологий делает учебный материал доступным, опирающимся на предыдущие знания и познавательный опыт, а также последние научно-технологические достижения, что положительно влияет на осознанное усвоение знания, постепенный переход умений в навыки, а навыков в мастерство на уровне, требуемом современным обществом.

Указанное согласуется с мнением А. М. Новикова о реализации непрерывного образования в содержательной, личностной и организационной плоскостях [11]. Это обусловливает и многогранность трактовок феномена «непрерывное образование» современными исследователями (А. А. Белохвостов, А. В. Малёв, С. В. Меркулова, И. В. Осокин, А. Н. Пережовская, Р. Р. Шахмарова и др.), а именно:

1. Как системы образовательных организаций, обеспечивающих организационно-содержательное единство и преемственность всех звеньев образования в решении задач обучения, воспитания, профессионального

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

становления и развития личности с учетом ее интересов в самосовершенствовании и успешной самореализации, а также интересов государства и общества в динамичном и непрерывном развитии.

2. Как процесса интеллектуального и личностного развития человека, позволяющего эффективно и творчески применять полученный образовательный потенциал в разных аспектах жизнедеятельности с учетом интересов государства и общества.

3. Как «всеохватывающий по полноте, индивидуально распределенный во времени, темпе и направленности» процесс, предоставляющий право каждому гражданину реализовать собственную программу получения и пополнения образования.

Считаем, что каждая из приведенных позиций требует своего дополнения. В свете этого мы рассматриваем *непрерывное образование* как процесс создания на разных уровнях системы образования условий поступательного и преемственного овладения личностью интеллектуально значимой информацией, опытом творческой и продуктивной деятельности, формирования и развития необходимых для этого качеств, что в целом способствует результативному саморазвитию личности и ее успешной самореализации в социуме.

Согласимся с Е. В. Мальцевой в том, что роль непрерывного химического образования в современном мире достаточно велика. Химическое знание, формируя специфические компоненты культуры в рамках отношений «человек – вещество – материал – практическая деятельность», в значительной мере определяет реалистичный взгляд на природу, место в ней человека, влияет на особенности мышления, формирование рациональных навыков поведения и деятельности, ответственного отношения человека к себе, другим людям, окружающему миру. В контексте этого, как считает исследователь, непрерывное химическое образование вместе с развитием химии как науки и химических технологий влияет на понимание человеком себя в единстве «духовных, интеллектуальных и эмоциональных проявлений» [8].

Дволучанская Н. Н. и Фадеев Г. Н. указывают, что, осуществляясь на этапах довузовской, вузовской и послевузовской подготовки, непрерывное химическое образование должно обеспечить преемственность получения знаний, умений и навыков в области химии с проекцией их на решение реальных практических бытовых, исследовательских или производственных задач [6]. В этой связи еще раз напомним о существовании значительного разрыва между уровнем получаемых в школе химических знаний, умений и навыков и требуемых профессиональным образованием знаний основ химической науки и химических технологий, что ставит вопрос об отсутствии важнейшего признака непрерывного химического образования – преемственности.

Непрерывное химическое образование М. С. Пак рассматривает как «процесс и результат усвоения обучающимися научных знаний о химических объектах окружающего мира, специфических предметных и метапредметных умений, компетенций, аксиологического стиля мышления, опыта творческой деятельности, ценностных отношений к химическим и не химическим объектам, а также формирование духовных ценностей и готовности к жизнедеятельности, к дальнейшему химическому образованию и самообразованию» [13]. Столь широкое понимание

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

назначения непрерывного химического образования актуализирует проблему содержания химического образования на всех уровнях обучения, необходимость развития системы дополнительного химического образования для детей и взрослых, обеспечение взаимосвязи с практикой.

Гильманшина С. И. особо отмечает влияние непрерывного химического образования на формирование и развитие научного мышления, поскольку на разных уровнях системы образования при изучении химии возникают различного рода проблемные ситуации, которые стимулируют мыслительные процессы обучающих и благодаря чему происходит развитие научного мышления. Исследователь также отмечает позитивное воздействие на критическое мышление межпредметных и междисциплинарных связей, сложность которых нарастает на каждом последующем образовательном уровне, и составляющих их этапов обучения химии [4]. Именно такое мышление и позволяет двигать научно-технический прогресс, находить решение нестандартных производственных или исследовательских ситуаций. Соответственно, преобладание проблемных ситуаций при изучении химии требует экспериментально-лабораторной базы, позволяющей опытным путем достигать решения проблемы. Это также актуализирует проблему методики преподавания химии и необходимость постоянного обновления методической компетентности педагога.

Учитывая позиции исследователей, *непрерывное химическое образование* определяем как процесс создания на разных уровнях системы образования условий поступательного и преемственного овладения личностью химическими знаниями, умениями и навыками, опытом их практического применения для решения бытовых, научно-образовательных или производственных задач, сопровождаемых формированием особого научного мышления и развитием значимых для химического образования и химической практики качеств личности, что в целом способствует результативному ее саморазвитию и успешной самореализации в этих сферах деятельности.

Важным аспектом обеспечения непрерывного химического образования считаем непрерывную и практико-ориентированную методическую подготовку учителя химии, актуальность разработки теоретико-методологических основ которой детально освещается нами в статье [7]. А теоретическое раскрытие сущности феномена «непрерывное химическое образование» стало первым шагом в определении научных основ организации непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения.

Таким образом, научно-технологическое развитие российского государства напрямую связано с уровнем развития химии и химических технологий, а значит, и уровнем химического образования. Для решения широкого круга задач в области химического производства, создания новых технологий важно обеспечить непрерывность химического образования граждан, опираясь на принципы последовательности, преемственности, полноты, связи теории с практикой, соответствия достижениям науки и техники.

Направлением наших дальнейших исследований считаем определение сущности феномена «непрерывная практико-ориентированная методическая

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

подготовка учителя химии» и выявление наиболее продуктивных моделей такой подготовки в системе «школа – вуз – учреждения дополнительного профессионального образования».

Список литературы

1. **Богосян, М. В.** Современная трактовка определения «профильное обучение» / М. В. Богосян // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8(74), № 3. – С. 63–73.
2. **Большая советская энциклопедия** : [в 30 т.]. Т. 28 / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Москва : Сов. энцикл., 1978. – 616 с.
3. **Васильева, Н. А.** Становление естественнонаучного образования в России в XVIII – первой половине XIX вв. (до реформ 60-х гг.) : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Васильева Наталья Анатольевна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2008. – 24 с.
4. **Гильманшина, С. И.** Непрерывное химическое образование: формирование научного мышления / С. И. Гильманшина. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=11865 (дата обращения: 05.03.2025).
5. **Гринченко, Е. Л.** Формирование и развитие предметных компетенций у студентов в процессе самообразовательной деятельности по химии в медицинском вузе : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Гринченко Евгения Леонидовна ; Моск. гос. обл. ун-т. – Москва, 2016. – 24 с.
6. **Двуличанская, Н. Н.** Реализация концепции непрерывного химического образования на основе системного аксиологического подхода / Н. Н. Дволучанская, Г. Н. Фадеев // Вестник Московского государственного технического университет имени Н. Э. Баумана. Серия «Естественные науки». – 2005. – № 3. – С. 118–126.
7. **Зинченко, В. О.** Интеграция педагогического университета и системы общего образования для обеспечения непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения / В. О. Зинченко, Е. Г. Полупаненко. – Текст : электронный // Материалы пула научно-практических конференций / [редкол.: Масюткин Е. П. (пред.) и др.]. – Керчь, 2025. – ISBN 978-5-6053556-2-5. – С. 1057–1061. – URL: https://kgmtu.ru/documents/nauka/Sbornik_Sochi_2025.pdf (дата обращения: 05.03.2025).
8. **Мальцева, Е. В.** Теория и практика формирования системы непрерывного химического образования : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук / Мальцева Елена Валентиновна ; Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. – Москва, 2004. – 424 с.
9. **Методика преподавания химии** : [учеб. пособие для пед. ин-тов по хим. и биол. спец. / Н. Е. Кузнецова, В. П. Гаркунов, Д. П. Ерыгин и др.] ; под ред. Н. Е. Кузнецовой. – Москва : Просвещение, 1984. – 415 с.

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

10. **Никитина, Е. И.** Проблемы формирования непрерывного химического образования в системе «довузовское образование – вуз» / Е. И. Никитина, Е. В. Рогова // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2021. – Vol. 11–2(62). – P. 194–197.
11. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование в России : (перспективы развития) / А. М. Новиков ; Рос. акад. образования, Исслед. центр проблем непрерыв. проф. образования. – Москва : ИЦПНПО, 1997. – 253 с. – ISBN 5-7148-0080-X.
12. **Об утверждении Стратегии развития химического и нефтехимического комплекса на период до 2030 года** : Приказ Минпромторга России : № 651 и Минэнерго России № 172 от 8 апр. 2014 г. (ред. от 14.01.2016). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173997/c40c181c7245872e218ad4216e43149a80350fc5/ (дата обращения: 27.02.2025)
13. **Пак, М. С.** Непрерывное химическое образование: необходимость обновления и возможности / М. С. Пак // Естественнонаучное образование: взаимодействие средней и высшей школы : сборник / под общ. ред.: В. В. Лунина, Н. Е. Кузьменко. – Москва, 2012. – ISBN 978-5-211-06361-7. – С. 190–209.

Zinchenko V. O.,
Polupanenko E. G.

Theoretical aspects of continuing chemical education in the context of solving the tasks of scientific and technological development of the country

The article highlights the problem of the role of continuing chemical education in the scientific and technological development of the Russian state. It is noted that the current state of chemical education does not provide the necessary level and quality of knowledge, consistency, continuity and practical nature of chemistry education. The author partially associates this problem with the lack of a theoretical substantiation of the essence of the phenomenon of «continuous chemical education», which does not allow determining the necessary organizational and pedagogical conditions for its effective implementation.

Key words: *scientific and technological development, chemistry chemical technology, chemical education, continuing education, continuing chemical education*

© Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г.

УДК 373.091.12.011.3:33(470+571)

Кривко Яна Петровна,
д-р пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой высшей математики
и методики преподавания математики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
yakrivko@yandex.ru

Финогеева Татьяна Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
finogeevat@list.ru

Подготовка педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века

В статье осуществлено историко-педагогическое исследование опыта кадровой политики в Российской империи конца XIX – начала XX века (на примере педагогов для трудового обучения). Выполнен анализ особенностей подготовки педагогических кадров для трудового обучения с учетом специфики образовательных учреждений: учителей ручного труда для народных школ и учителей рукоделия для женских учебных заведений. В заключении представлены перспективные направления подготовки учителей труда (технологии) на современном этапе: подготовка педагогических кадров для трудового (технологического) обучения с учетом гендерной принадлежности школьников, усиление социальной поддержки со стороны государства.

Ключевые слова: *трудовое обучение, педагогические кадры, ручной труд, рукоделие, народная школа, женская гимназия, женская прогимназия*

Выступая 6 февраля 2025 года на заседании Совета по науке и образованию, В. В. Путин обозначил важность технологизации образования в решении национальных задач: «… в области технологического развития Россия должна быть конкурентоспособной по ключевым направлениям» [1]. При этом Президент РФ отметил, что для выполнения указанной задачи необходимы специалисты, способные работать в условиях новых индустрий и использовать современные методики конструирования.

Актуальность изучения исторического опыта подготовки педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи обусловлена также необходимостью разработки обновленных концептуальных основ российского педагогического образования. По нашему мнению, создание современной системы подготовки учителей труда (технологии) в своей основе должно содержать исторический опыт кадровой политики в сфере образования (в том числе и в Российской империи).

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

Целью статьи является историко-педагогический анализ особенностей подготовки педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века.

В качестве **задач исследования** нами определены следующие: историко-педагогический анализ источниковой базы для выявления сведений по обозначенной проблеме; анализ кадровой политики Российской империи конца XIX – начала XX века в области подготовки педагогов для трудового обучения школьников; выделение перспективных тенденций развития процесса подготовки учителей труда (технологии).

Научная новизна работы определяется тем, что проблема подготовки педагогических кадров для трудового обучения в Российской империи конца XIX – начала XX века не была предметом научного исследования и анализируется впервые.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении научных знаний о подготовке учителей трудового обучения для общеобразовательных организаций Российской империи конца XIX – начала XX века. Наряду с этим выполнен историко-педагогический анализ массива первоисточников, позволяющий обозначить позитивный опыт Российской империи конца XIX – начала XX века в подготовке педагогических кадров для трудового обучения школьников.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения его результатов в процессе усовершенствования концептуальных оснований системы подготовки учителей труда (технологии) в современных вузах и проектировании системы трудового (технологического) образования. Представленные в статье фактологические сведения могут быть использованы в научной и учебной деятельности педагогов и студентов (подготовка факультативов, спецкурсов, лекций, докладов и т. п.).

Вопросам подготовки педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века посвящены исследования Т. М. Аминова, Э. Г. Бойко, В. П. Боровых, С. П. Васильевой, С. А. Ежовой, А. В. Келлер, Н. В. Котряхова, А. Н. Неустроевой, С. П. Романова, Е. А. Рыболовой, Е. И. Самбуровой, М. Н. Паравиной, Т. А. Хоруженко и др. При этом следует отметить, что в изысканиях по рассматриваемой проблеме выделяется два направления научного поиска: подготовка учителей ручного труда (Т. М. Аминов, В. П. Боровых, А. В. Келлер, Н. В. Котряхов, Е. И. Самбурова, Т. А. Хоруженко и др.) и учительниц рукоделия для женских образовательных учреждений (Э. Г. Бойко, С. П. Васильева, С. А. Ежова, А. Н. Неустроева, М. Н. Паравина, С. П. Романов, Е. А. Рыболова и др.).

В качестве методологической базы нашего исследования выступили историко-хронологический (Э. Д. Днепров, Н. П. Иванова, А. А. Керимов, М. П. Погодин, Д. М. Перевощиков, Д. О. Святский, В. Н. Татищев и др.) и системный (П. А. Анохин, В. Г. Афанасьев, Р. Мертон, Т. Парсонс, З. И. Равкин, П. А. Сорокина, Э. Г. Юдин и др.) подходы.

Хронологическими рамками нашего историко-педагогического исследования являются конец XIX – начало XX века. Данный исторический период знаменателен усилением внимания к подготовке учителей

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

трудового обучения со стороны государства, основанном на осознании катастрофической ситуации с кадровым потенциалом государства.

Необходимо сказать, что конец XIX века характеризовался нехваткой педагогических кадров для трудового обучения школьников.

Например, по словам Л. П. Шумковой (руководитель Казанской частной женской гимназии 1871–1918 гг.), было крайне сложно найти «… хороших учительниц по профессиональным предметам» [10, с. 198].

В докладе «О подготовке учителей к преподаванию ручного труда» преподаватель ручного труда в Санкт-Петербургском учительском институте (1884–1912 гг.) К. Ю. Цируль приводит печальную статистику наличия учителей ручного труда в сельских школах: «… из 178 сельских школ …. лишь в 20 руководят занятиями сами учителя» [9, с. 6]. При этом выходом из сложившейся ситуации, по мнению Карла Юрьевича, могло стать обучение на шестидневных курсах ручного труда для педагогов учительских семинарий и курсах ручного труда С.-Петербургского учительского института.

Основной причиной нехватки педагогических кадров был низкий уровень оплаты труда, который вынуждал учителей работать в нескольких образовательных учреждениях. Подобная ситуация приводила к тому, что педагоги, работающие в нескольких заведениях, были «… мало связаны с каждым из них как материально, так и нравственно» [7].

Существующую проблему нехватки педагогических кадров правительство решало предоставлением социальных льгот и повышением оклада.

Так, в «Сборнике постановлений по Министерству народного просвещения» 1900 года был размещено постановление «О правах учительниц приготовительных классов женских гимназий и прогимназий, состоящих на службе до Высочайшего повеления 7-го Июля 1900 года» [8]. В данном нормативном акте были прописаны условия оплаты труда учительниц подготовительных классов женских гимназий и прогимназий: «… с предоставлением им прав по учебной службе и с производством им пенсий, наравне с учителями приходских училищ по уставу 8-го декабря 1828 года» [8, с. 2282].

В 1900 году было опубликовано Циркулярное распоряжение Министерства народного просвещения от 10.06.1900 г. № 5 «О пенсионных правах служащих в женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения», в котором указывалось, что учителя рукоделия в женских средних учебных заведениях Министерства народного просвещения должны получать пенсии и пособия «… из оклада в 800 рублей» [2, с. 6–7].

Одним из средств социальной поддержки педагогов было также предоставление им жилья. Так, в Саратовской губернии (с. Мордовский Шмалак) с целью привлечения квалифицированного педагога была построена квартира для учителя [3, с. 322].

В рамках нашего историко-педагогического исследования целесообразно изучение особенностей подготовки педагогических кадров для трудового обучения школьников с учетом разделения трудового обучения на женское и мужское.

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

Необходимость подготовки учителей народных школ к преподаванию ручного труда была провозглашена в «Проекте общего нормального плана промышленного развития России» (1884 г.). Следствием указанного нормативного акта стало командирование в Швецию преподавателя Санкт-Петербургского учительского института К. Ю. Цируля и смотрителя народных училищ Ладожского уезда А. Ф. Котикова для изучения опыта преподавания ручного труда. Первые курсы ручного труда открылись в Санкт-Петербургском учительском институте (октябрь 1884 г.) под руководством К. Ю. Цируля. Впоследствии сформировалось три центра подготовки учителей ручного труда: Санкт-Петербургский учительский институт (К. Ю. Цируль), Московский учительский институт (Н. В. Касаткин) и Харьковский учительский институт (Н. П. Столпянский).

В своем докладе «Опыт учительских курсов ручного труда» инспектор народных училищ IV района Санкт-Петербургской губернии А. Ф. Котиков описал опыт функционирования ежегодных курсов ручного труда при Новоладожском городском училище (1885–1888 гг.). Докладчик отмечал, что количество слушателей курсов зависело от «… средств, бывших в моем распоряжении на расходы по устройству курсов» [9, с. 4]. Интересен тот факт, что не все учителя успешно проходили курсы ручного труда: «… двое из участвовавших на курсах … не удостоены правом на руководство детскими работами в школьных мастерских» [9, с. 5].

Анализ кадровой политики Российской империи конца XIX – начала XX века в сфере подготовки педагогических кадров для трудового обучения школьников показал, что для обучения учителей ручного труда были созданы курсы ручного труда и предусматривалось обучение в учительских институтах.

Трудовое обучение в женских учебных заведениях осуществлялось учительницами рукоделия, подготовка которых в Российской империи конца XIX – начала XX века имела ряд трудностей.

Так, преподаватель ручного труда в Московском учительском институте Н. В. Касаткин отмечал, что ходатайство 1-го и 2-го съездов русских деятелей по техническому и профессиональному образованию о допуске на курсы ручного труда учительниц наравне с учителями не было принято к вниманию: «… местные власти не допускают учительниц на курсы ручного труда, руководствуясь ли своим личным усмотрением или какими-либо циркулярами, неизвестными ни 1-му, ни 2-му Съездам» [4, с. 3].

В нормативном акте Государственного Совета департамента промышленности, наук и торговли «Об установлении званий учительницы рукоделия и учительницы чистописания» (1902 г.) приводилось условие получения звания учительницы рукоделия: они подвергались «… специальным испытаниям по правилам, составляемым Министерством Народного Просвещения» [6].

Интересен опыт организации курсов для обучения учительниц рукоделия при Казанской частной женской гимназии с профессиональным отделением Л. П. Шумковой, которые были созданы в 1909 году [10]. На курсах могли обучаться выпускницы женских средних учебных заведений, которые хотели осуществлять педагогическую деятельность. Обучение на курсах позволяло слушательницам получить звание учительницы рукоделия.

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

Следует сказать, что открытие указанных курсов было связано со сложной проблемой: отсутствие квалифицированных педагогических кадров. Руководитель гимназии Л. П. Шумкова называла причину того, что мастерицы рукодельного дела без педагогического образования не могли преподавать на курсах [10]. Со временем данная проблема была решена путем привлечения к работе выпускниц профессионального отделения.

Интересен опыт подготовки учительниц рукоделия в домах призрения Российской империи конца XIX в. Например, в 1875 году при «Доме призрения и ремесленного образования бедных детей цесаревича Николая» в Санкт-Петербурге (до 27.05.1870 г. «Семейный приют, состоящий под покровительством Его императорского Высочества Государя наследника цесаревича») была основана «Женская рукодельная школа».

На Рис. 1 представлено свидетельство на звание учительницы рукоделия, выданное рукодельно-профессиональной школой при «Доме Анатолия Демидова» (до 1890 г. «Демидовский дом призрения трудящихся»).

СВИДѢТЕЛЬСТВО.

Педагогическій Комитетъ, ВЫСОЧАЙШЕ утвержденной въ 14-й день Августа 1894 года, рукодѣльно-профессіональной школы, при „Домѣ Анатолія Демидова", состоящей въ Вѣдомствѣ учрежденій ИМПЕРАТРИЦЫ МАРІИ, свидѣтельствуетъ, что, на основаніи §§ 58, 71, 76 и 79 устава, дѣвица Марія Константиновна Дорошидова

прошедшая при отличномъ поведеніи, курсъ спеціальныхъ предметовъ сей школы и выдержавшая съ успѣхомъ установленное испытаніе удостоена званія „учительницы рукодѣлія" съ полученіемъ нижеописаннаго золотого жетона, присвоеннаго сему званію.

С.-Петербургъ, Мая „11" дня 1899 года.

№ 18

Попечитель

Директоръ

Инспекторъ

Старшая надзирательница

Рис. 1. Свидетельство на звание учительницы рукоделия, выданное рукодельно-профессиональной школой при «Доме Анатолия Демидова»

Подводя итоги вышесказанному, мы можем сделать определенные выводы. Подготовку педагогических кадров для трудового обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века можно охарактеризовать как сложный процесс поиска путей решения проблемы нехватки квалифицированных работников для развивающейся промышленности. Проанализированы ключевые константы в подготовке педагогических кадров для народных школ (учителя ручного труда) и женских учебных заведений (учительницы рукоделия). Основываясь на результатах анализа подготовки педагогических кадров для трудового

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

обучения школьников в Российской империи конца XIX – начала XX века, считаем целесообразным выделить ряд перспективных тенденций для развития данного вопроса на современном этапе. Во-первых, целесообразно осуществлять подготовку учителей труда (технологии) с учетом гендерной принадлежности школьников. Данное утверждение основано на необходимости предотвращения влияния западных тенденций отсутствия самоидентификации детей по половому признаку. Мы считаем, что современное трудовое (технологическое) обучение имеет значительный потенциал в формировании у школьников исконно русских трудовых ценностей (женщина выполняет функции матери, жены и хозяйки; мужчина – роль добытчика в семье). Второй положительной тенденцией является усиление социальной поддержки учителей со стороны государства. В настоящее время в Российской Федерации существует ряд льготных преференций для педагогов: сокращенная рабочая неделя, увеличенный трудовой отпуск, досрочный выход на пенсию, надбавки за классное руководство (федеральные и региональные), стимулирующие выплаты на федеральном и региональном уровнях (за получение звания, успехи учеников, личностные профессиональные успехи и др.). Положительные результаты дает внедряемый с 2020 года национальный проект «Земский учитель», который призван привлечь педагогические кадры в сельскую местность.

Список литературы

1. **Выступление В. В. Путина на заседании Совета по науке и образованию 6 февраля 2025 г.** – Текст : электронный // Нормативные материалы : [сайт]. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/76222 (дата обращения: 01.03.2025).
2. **Журнал Министерства народного просвещения. Седьмое десятилетие**. Ч. 331, [№ 10]. Октябрь. – Санкт-Петербург : Тип. В. С. Балашева и К°, 1900. – 788 с.
3. **Журналы Хвалынского уездного земского собрания...** [с приложением докладов, отчетов, смет и других материалов Хвалынской уездной земской управы]. очередного... 1894 года / 22–30. – Хвалынск, 1867, 1915, 1895. – 772 с.
4. **Касаткин, Н. В.** Результаты работ 2-го Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в вопросе о ручном труде в общеобразовательных учебных заведениях : доклад Н. В. Касаткина / Н. К. Касаткин ; Императорское рус. техн. о-во, Третий Съезд рус. деятелей по техн. и проф. образованию в России 1903-1904 г., Секция IX, Ручной труд. – Санкт-Петербург, 1903. – 12 с.
5. **О правах учительниц приготовительных классов женских гимназий и прогимназий, состоящих на службе до Высочайшего повеления 7-го Июля 1900 года** // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. – Санкт-Петербург, 1904. – Т. 17 : Царствование государя императора Николая II, 1900-й год. – С. 2282.
6. **Об установлении званий учительницы рукоделия и учительницы чистописания** // Департамент промышленности, наук и торговли. Опись решенным делам Государственного Совета

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

департамента промышленности, наук и торговли 1902 года.). – РГИА. – Ф. 1153. – Оп. 1 1902. – Д. 17.
7. **РГИА.** – Ф. 759. – Оп. 22. – Д. 1728. – Л. 10.
8. **Сборник постановлений по Министерству народного просвещения.** Т. 17. Царствование государя императора Николая II, 1900-й год. – Санкт-Петербург : Сенат. Тип., 1904. – 2284, 36 стб., [3] с. : табл.
9. **Труды Съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в России [1889-1890]** : общая часть : изд. под гл. ред. секретаря Съезда В. И. Срезневского : [в 6 т.]. 5 отд-ние. Ручной труд в школе : краткий обзор занятий Отделения / Имп. Рус. техн. о-во ; сост. М. М. Рейнке. – Санкт-Петербург : [Б. и.], 1890. – 16 с.
10. **Частное женское 2-х классное училище с профессиональным отделением** // Труды Комитета Съезда / 2-й Съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1895–1896. – Москва, 1897. – Вып. 2, секция 6 : Женские профессиональные школы. – С. 192–200.

Krivko Ya. P.,
Finogeeva T. E.

Training of teaching staff for the labor education of schoolchildren in the Russian Empire at the end of the XIX – beginning of the XX century

The article provides a historical and pedagogical study of the experience of implementing the personnel policy of the Russian Empire at the end of the XIX – beginning of the XX century (using the example of teachers for labor training). The analysis of the specifics of the training of teaching staff for labor training is carried out, taking into account the specifics of educational institutions: teachers of manual labor for public schools and teachers of needlework for women's educational institutions. In conclusion, promising areas of training for teachers of labor (technology) at the present stage are presented: the training of teaching staff for labor (technological) education, taking into account the gender of schoolchildren, and strengthening social support from the state.

Key words: *labor training, teaching staff, manual labor, needlework, folk school, women's gymnasium, women's gymnasium*

© Кривко Я. П., Финогеева Т. Е.

УДК: 373.2.016:177

Шматченко Анна Алексеевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anja0112@mail.ru

Образовательная среда как средство формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста

В статье раскрыто значение формирования основ логического мышления, начиная со старшего дошкольного возраста. Уточнено понятие «образовательная среда старшего дошкольного возраста», приведены и охарактеризованы компоненты образовательной среды старшего дошкольного возраста. Рассмотрены способы формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста в каждом из компонентов среды. Приведены примеры логических заданий и игр, способствующих формированию основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *образовательная среда, компоненты образовательной среды, основы логического мышления, старший дошкольный возраст*

Формирование основ логического мышления у детей старшего дошкольного возраста является важной задачей педагогического процесса. Это связано с тем, что именно в этот период закладываются основы интеллектуальной деятельности ребенка, способствующие успешному обучению в школе, интенсивно развиваются все психические процессы, активно осуществляется социальное и эмоциональное развитие ребенка. Сформированные основы логического мышления позволяют ребенку анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, лучше понимать окружающий мир, делать выводы и принимать обоснованные решения.

Исследования Ю. А. Анищук, Л. С. Выготского, В. С. Егориной, Б. Инельдера, О. В. Карцевой, И. Л. Матасовой, Н. Н. Поддьякова, А. В. Федосеевой и др. свидетельствуют о том, что современная система обучения в дошкольном образовательном учреждении не способствует целостному формированию у дошкольников основ логического мышления, поскольку в учебно-воспитательном процессе отсутствуют специально направленные на это занятия, не соблюдается систематичность и последовательность форм и методов работы в данном направлении [3; 4]. Ограниченность по времени на традиционных занятиях не дает возможность ребенку регулярно размышлять и логически доказывать свои утверждения.

Одновременно с этим Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует педагогов на переосмысление места ребенка в образовательной среде, изменение позиции дошкольника с объекта на субъект учебно-воспитательного процесса [7]. В связи

© Шматченко А. А.

с этим возникает необходимость создания специально организованной образовательной среды с целью активизации мыслительных процессов, обучения применению полученных знаний на практике, чтобы современный дошкольник мог обращаться к своим логическим знаниям и умениям не только во время занятий, но и в ходе освоения окружающей среды, самостоятельно получая необходимую ему информацию.

Цель статьи – охарактеризовать образовательную среду как средство формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Обзор исследований показал, что существует большое количество работ, посвященных изучению особенностей детского мышления (Л. С. Выготский, В. С. Егорина, Б. Инельдер, И. Л. Матасова, Ж. Пиаже, Н. Н. Поддьяков) [1; 3; 4]; методике формирования первичных математических понятий и общей математической компетентности у детей дошкольного возраста (Л. И. Зайцева, С. О. Татаринова) [3], а также методам и формам освоения дошкольниками различных понятийных связей (А. Е. Агаева, А. В. Белошистая, Л. А. Демина, О. В. Карцева, Л. Н. Харченко, О. В. Узорова) [1; 6]. Однако, стремление создать единое интегрированное образовательное пространство, которое учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка и способствует гармоничному развитию всех сфер его личности, предполагает пересмотр методик работы по формированию основ логического мышления у детей старшего дошкольного возраста.

В современных дошкольных учреждениях среди различных средств обучения и развития первостепенное значение имеет образовательная среда, поскольку позволяет воспитателям обеспечить индивидуальный подход к ребенку и способствовать изменению позиции ребенка в обучении. Современный термин «образовательная среда» является многокомпонентным понятием, которое охватывает не только физическое окружение, социальную атмосферу в широком смысле, но и личностное, собственное пространство обучения и развития каждого ребенка. Поскольку основы логического мышления закладываются в старшем дошкольном возрасте, остановимся на понятии «образовательная среда старшего дошкольного возраста».

Образовательная среда детей старшего дошкольного возраста является мини-средой, которая входит в более широкое понятие «образовательная среда дошкольного учебного заведения». Среда в старшей группе – это пространство для: передачи знаний, культивирования и присвоения системы ценностей, деятельности и творчества. Эта среда гибка и подвижна, она должна побуждать ребёнка искать собственные пути познания и активизировать исследовательский интерес [8, с. 96]. Опираясь на исследования А. И. Артюхина, Г. А. Ковалева, В. А. Ясвина, мы определяем понятие «образовательная среда старшего дошкольного возраста» как сложное многомерное педагогическое явление, которое включает в себя комплекс специально организованных условий социального и пространственно-предметного окружения, в которых протекает процесс обучения детей.

Образовательная среда старшего дошкольного возраста предполагает единство нескольких компонентов:

© Шматченко А. А.

1. Социально-мотивационный компонент подразумевает внутреннюю мотивацию всех участников образовательного процесса, направленную на удовлетворение индивидуальных потребностей каждого. Важно также наладить конструктивное взаимодействие между педагогами, методистами, родителями, сверстниками и детьми.

2. Методический компонент включает выбор наиболее действенных методов, приёмов и форм организации образовательного процесса, внедрение новых подходов, стандартов и программ, которые способствуют расширению и углублению знаний, развитию умений и навыков детей дошкольного возраста, а также приобретению ими социального опыта. Педагоги получают доступ к информационным ресурсам, помогающим лучше разбираться в стоящих перед ними задачах и пополнять запас необходимых знаний.

3. Пространственно-предметный компонент предполагает создание благоприятной среды для образовательной деятельности. Пространство должно позволять детям черпать информацию и развивать свои способности через взаимодействие с окружающим миром.

Единство данных ключевых элементов образовательной среды играет важную роль в формировании основ логического мышления у старших дошкольников, развитии у них общих методов интеллектуальной активности и служит базой для обретения основных жизненных компетенций.

Рассмотрим значение социально-мотивационного компонента образовательной среды в контексте формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

Мотивация – основная движущая сила мышления и его регулятор. Степень заинтересованности ребенка в выполнении той или иной деятельности определяется качеством материала, который усваивается, его глубиной, осознанием связи между предметами или явлениями. Устойчивая мотивация старших дошкольников в процессе формирования основ логического мышления обеспечивается благодаря активизации в социально-мотивационном компоненте образовательной среды дошкольного образовательного учреждения взаимодействия субъектов образовательного процесса, стимулированию инициативы и творческих проявлений личности во время организованной и самостоятельной деятельности детей [5, с. 12].

Чтобы наладить взаимодействие между воспитателем и детьми, полезно применять разные методы педагогического управления и формы работы. Например, в начале учебного процесса педагог играет ключевую роль, помогая детям освежить знания, оценить уровень развития логических способностей, расширить представления об окружающем мире и стимулировать интерес к дальнейшему самостоятельному освоению логики через продуманную организацию образовательной среды. Со временем роль взрослого становится более опосредованной, позволяя воспитанникам проявлять больше самостоятельности, поскольку у них уже заложена определенная база логических знаний, умений и навыков.

Не менее важным для формирования основ логического мышления детей старшего дошкольного возраста является методический компонент образовательной среды старшего дошкольного возраста.

Вершинин М. А., Гальперин П. Я. и Деулин Д. В. указывают, что формирование логического мышления у старших дошкольников начинается

© Шматченко А. А.

с простого восприятия и манипуляций с предметами, постепенно переходя к более сложным операциям, таким как анализ и синтез, сравнение, классификация и обобщение [1, с. 48]. Важно подчеркнуть, что каждая отдельная освоенная операция помогает ребенку осознать новые понятия как простую форму логического мышления. Основная задача данного периода – замечать простейшие причинно-следственные связи. Например, дети понимают, что если бросить мячик, он покатится или если налить воду в стакан, она наполнит его. Эти интуитивные догадки формируют базу для понимания более сложных логических связей. По мере того, как ребенок осваивает всё больше логических операций, он способен понимать и обрабатывать более сложную информацию и усваивать более сложные понятия [6, с. 14].

Чтобы способствовать развитию логического мышления у детей старшего дошкольного возраста не только в организованной, но и в самостоятельной деятельности, целесообразно создать систему логических заданий и игр, которые можно интегрировать в различные виды занятий. Это позволит организовать формирование основ логического мышления, с одной стороны, по разным содержательным направлениями образовательной работы (на занятиях по разным линиям развития), с другой – поэтапно (сначала во время организованной и регламентированной деятельности, затем – в процессе свободной, самостоятельной и творческой деятельности детей).

Так, например, в задании «На что похоже?» детям предлагается рассмотреть предложенные геометрические фигуры круг и шар, сравнить их и отобрать предметы, похожие на круг и на шар, в разные корзины. Данное задание будет целесообразно внедрить как часть занятия по формированию элементарных математических представлений. В задании «Дерево или куст» детям предлагается сравнить уже деревья и кусты, отбирая по определенному признаку – плодовые и декоративные, хвойные и лиственные, вечнозеленые и листопадные, широколистные и мелколистные и т. д. Такое задание на формирование основ логического мышления подойдет для занятий по ознакомлению дошкольников с миром природы.

Таким образом, дополняя каждое занятие соответствующими заданиями, можно добиться систематичности, последовательности и целостности усваиваемых детьми старшего дошкольного возраста знаний и умений.

В дидактико-логических играх, кроме приобретения знаний, развивается мышление ребенка, в том числе его речь, чувства и восприятие мира, обогащается эмоциональная сфера. Игра является основным видом деятельности дошкольников и открывает широкие возможности для изучения различных бытовых предметов, их группировки, сортировки и развития основ логического мышления, а также помогает детям организовывать мыслительные процессы и выражать свое мнение.

Так, в играх «Из чего изготовлено» и «Отгадай по описанию» детям предлагается поделиться на команды, одна из которых описывает предмет, не называя его, другая отгадывает и определяет, из каких материалов он может быть изготовлен. Эти игры помогут детям развивать аналитические

© Шматченко А. А.

способности, учиться планировать действия и прогнозировать результаты. Игра – это мощный инструмент обучения, который позволяет детям приобретать знания и навыки естественно и радостно. Игровая деятельность для детей является основным способом познания мира, и в процессе игры они учатся, даже не осознавая этого.

Следует отметить, что мышление ребенка старшего дошкольного возраста является преимущественно наглядно-образным, а логическое мышление только начинает закладываться на его основе, поэтому в данной возрастной группе огромное значение приобретает пространственно-предметный компонент образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

Следует заметить, что успешность обучения и развития старших дошкольников значительно зависит от выбранного воспитателем дидактического материала [8, с. 112–113]. Правильный отбор облегчает восприятие, осознание и усвоение материала, помогает привлечь детей к практической деятельности, вызывает живой интерес к обучению и способствует повышению его эффективности. Поэтому следует разумно подбирать такой дидактический материал, который был бы многофункциональным, давал возможность педагогу осуществлять уровневую дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Для успешного формирования основ логического мышления старших дошкольников целесообразно использовать как реальные материальные дидактические средства наглядности (различные предметы), так и их графические изображения (рисунки, схемы, чертежи).

Материальные дидактические наглядные средства представляют собой инструменты и материалы, используемые в образовательном процессе для визуализации и облегчения усвоения учебного материала. В среде группы ДОУ это могут быть любые предметы, которыми ребенок может пользоваться как во время занятий, так и в самостоятельней игровой деятельности. Это могут быть игрушки, модели, бытовые вещи, картины, коллекции минералов, макеты и т. д. Важно, чтобы каждый предмет был полностью доступен детям.

К дидактическим наглядным средствам также относятся рисунки, схемы и чертежи, которые помогают детям лучше усваивать информацию, развивают мышление, внимание и творческие способности. Они позволяют увидеть суть явления или процесса, не перегружая лишней информацией, что стимулирует любопытство и желание узнать больше.

По мнению А. В. Белошистой, графические изображения являются одним из ключевых инструментов формирования основ логического мышления и последовательности рассуждений [2, с. 45–48]. Они позволяют воспринимать информацию через зрительные образы, привлекают внимание детей и легко заинтересовывают новыми темами. Их применение стимулирует детское любопытство, улучшает организацию учебного процесса, помогают детям понять, как устроен мир. Графические изображения удобно использовать как для групповой, так и для индивидуальной работы с детьми, они облегчают изучение фактов и понятий, делая их более яркими и запоминающимися. В своих исследованиях А. В. Белошистая подчеркивает, что различные виды наглядности – натуральная, изобразительная и знаково-

© Шматченко А. А.

символическая (например, карты-графы, блок-схемы, таблицы, планы, модели), используемые в играх, помогают детям ориентироваться в задании и формируют основы логического мышления [2, с. 155].

Таким образом, формирование основ логического мышления старших дошкольников можно рассматривать как интеграцию различных навыков и знаний, где каждый элемент взаимодействует с другими и создает прочный фундамент для дальнейшего интеллектуального развития. Внедрение во все компоненты образовательной среды детей старшего дошкольного возраста комплекса игр и упражнений по формированию основ логического мышления способствует положительным изменениям в психическом развитии ребенка, повышению уровня готовности к школьному обучению и в целом его общей адаптивности в социальной среде.

Список литературы

1. **Агаева, А. Е.** Формирование элементов логического мышления // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1. – С. 48–53.
2. **Белошистая, А. В.** Развитие логического мышления у дошкольников / А. В. Белошистая. – Москва : Эксмо : Скиф, 2014. – 215 с.
3. **Егорина, В. С.** Формирование универсальных логических действий младших школьников и повышение эффективности образования / В. С. Егорина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 10. – С. 38–43.
4. **Матасова, И. Л.** Математические игры как средство развития логического мышления дошкольника / И. Л. Матасова // Психолог в детском саду. – 2009. – № 4. – С. 51–76.
5. **Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования** : метод. рекомендации для пед. работников дошк. образовательных орг. и родителей детей дошк. возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова [и др.] ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. ин-т развития образования. – Москва : Федер. ин-т развития образования, 2014. – 95 с. – ISBN 978-5-85630-100-6.
6. **Узорова, О. В.** Развитие логического мышления / О. В. Узорова, Е. А. Нефёдова. – Москва : Малыш, 2014. – 16 с. – ISBN 978-5-17-084042-7.
7. **Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования** / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2016. – 47 с.
8. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с. – ISBN 5-89357-090-1.

© Шматченко А. А.

Shmatchenko A. A.

Educational environment as a means of forming the foundations of logical thinking in senior preschool children

The article reveals the importance of forming the basics of logical thinking, starting from senior preschool age. The concept of "educational environment of senior preschool age" is specified, the components of the educational environment of senior preschool age are presented and characterized. The methods of forming the basics of logical thinking of senior preschool children in each component of the environment are considered. Examples of logical tasks and games that contribute to the formation of the basics of logical thinking of senior preschool children are given.

Key words: *educational environment, components of the educational environment, basics of logical thinking, senior preschool age*

© Шматченко А. А.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378.015.31:613.88:316.362.4

Колобкова Анастасия Анатольевна,
д-р пед. наук, доцент,
доцент кафедры гуманитарных дисциплин
и иностранных языков
Российского университета кооперации
akolobkova@yandex.ru

К вопросу формирования репродуктивного поведения студенческой молодежи

Рассмотрен комплекс мер по претворению семейной и демографической политики в отношении студенчества для реализации государственных программ по повышению рождаемости в России. Представлены способы разъяснения ценности репродуктивного поведения и создания вузами благоприятных условий для совмещения обучения и родительства. Выявлены средства образовательной среды, формирующие у студентов ориентир на репродуктивное поведение, представлен комплексный подход по созданию у молодых людей мотивационно-ценностной направленности на деторождение.

Ключевые слова: *демографическая политика, образование, деторождение, образовательная среда, педагог, семейные ценности, студенчество*

Демографическая ситуация в России требует применения комплексного подхода для ее улучшения, а именно, вовлечение в решение вопросов, связанных с данной проблематикой, не только представителей медицинской, строительной сфер, но и педагогической. Учителя, воспитатели, преподаватели техникумов и вузов могут и должны ориентировать детей, юношество, молодежь на понимание ценности семьи как пути постижения полноты жизни, как создание личного счастья, как продолжение себя в своих потомках. Учебный процесс в совершеннолетнем возрасте (в вузах, на старших курсах техникумов) помимо профессиональных компетенций развивает общую культуру студентов, дает возможность более полно раскрыть свой личностный потенциал, при этом важно формировать у студенческой молодежи мотивационно-ценностную направленность на ребенка как ценностный приоритет и потребностную доминанту взрослого человека. Педагогам при общении со студентами не следует упускать возможность развивать идею того, что смысл жизни с детьми – это естественная и ценная модель жизнедеятельности, которой должен придерживаться каждый [5]. По состоянию на 2024–2025 годы уровень рождаемости неуклонно снижается: с 1,172 до 1,153 миллионов человек [2]. Первый квартал 2025 года отличается самыми слабыми показателями [1]. Неуклонное снижение рождаемости представляет реальную угрозу для

© Колобкова А. А.

суверенного существования государства и, как следствие, расставляет приоритеты в области правовой политики [10, с. 81]. В качестве одной из мер по сохранению населения страны посредством активизации рождаемости стало утверждение Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в России [11]. Реализация мер поддержки запланирована до 2036 года включительно. Для достижения поставленных в документе целей планируется применять комплексный подход.

Цель исследования заключается в том, что в рамках данной темы разработаны конкретные меры по формированию у студентов репродуктивного поведения, рассмотрены условия, способствующие рождению детей в период учебы в вузе.

Вовлечение сферы образования в проводимую политику по воспроизводству численности населения представляется эффективной и целесообразной мерой, в противовес мнению об отрицательном влиянии высшего образования на рождаемость (неблагоприятным для демографии фактором считается образование женщины, хотя образование партнера, напротив, позитивно влияет на деторождение) [14]. **Новизна исследования** заключается в трактовке приведенной точки зрения, показывающей, что отрицательное воздействие на рождаемость в стране оказывает не непосредственно образование, а отсутствие в образовательной среде условий для совмещения учебы с рождением детей.

Для выработки мер, направленных на улучшение этих условий, то есть влияющих на установку по повышению рождаемости, использовались такие методы, как наблюдение, описание, тематические исследования, обобщение педагогического опыта. Методологической основой является концепция семейного воспитания (О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова, П. В. Степанов), научное осмысление традиций семейного воспитания (О. Ф. Турянская, Л. О. Володина и др.).

Обозначенная проблематика учтена в разрабатываемой для вузов комплексной программе «Мама-студентка», созданной в рамках проекта «Всёбеременным.РФ», который ориентирован на создание для каждой беременной женщины особых условий, что выражается в бережном отношении, оказании всесторонней помощи и поддержке [4]. Реализация программы вузами предполагает создание в образовательной среде комфортных условий для получения образования беременными и молодыми матерями. При этом создание подобного рода условий имеет репродуктивный потенциал как в отношении беременных студенток, так и студенческой молодежи, не планирующей во время учебы становиться родителями. Подобный спектр воздействия обусловлен субъективной стороной репродуктивного поведения; зачастую молодые люди опасаются утратить чувство полноты собственной жизни, беременность принимается за состояние, сужающее возможности собственного развития до вопросов будущего материнства. Однако, важно осознать, что наступившая беременность не исключает дальнейшее обучение и развитие, а скорее, наоборот, создает более комфортные условия, чем во время профессиональной деятельности. Непосредственное наблюдение данных условий позволит переосмыслить собственное отношение к рождению детей.

© Колобкова А. А.

Идея базируется на неоспоримом факте, что наиболее благоприятный с медицинской точки зрения период для рождения детей приходится на студенчество. Несмотря на возможности современной медицины продлить молодость, на репродуктивный статус это не распространяется. Период студенчества, 20–25 лет, остается оптимальным для деторождения. Расстановка студенческой молодежью приоритетов не в пользу рождения детей может иметь неблагоприятные последствия для репродуктивного здоровья. Представляется необходимым разъяснять студентам биологический, физиологический и медицинский аспекты посредством выступления, мини-лекции, доклада, беседы на практических занятиях. Для освещения вопросов репродуктивного здоровья следует приглашать специалистов, экспертов, врачей. Цель подобного рода мероприятий заключается в том, чтобы донести до сознания студенческой молодежи: чем раньше будет запланировано рождение ребенка, тем легче будут проходить периоды беременности, родов, новорожденности детей.

Согласно Стратегии, трансформация ценностных установок молодежи ведет к изменению модели жизненного цикла и вызывает замедление динамики рождаемости [11]. Доминирующей выступает профессиональная реализация, вытесняя вопросы о создании семьи и рождении детей из приоритетных задач молодежи. Но важно показать, что рождение ребенка и учебный процесс сейчас совместимы, период обучения – благоприятное время для самореализации на основе семейных ценностей. Педагогам следует естественным образом перейти от информационной к ценностной педагогике. Эффективным приемом может выступить наглядный пример, личная история самореализации и в профессии, и в семейной жизни. Педагогам следует проводить занятия, лекции-беседы, посвященные вопросам рождения детей. На обсуждение рекомендуется выносить все темы, так или иначе затрагивающие деторождение, включая материальную базу. Доверительные отношения способствуют формированию репродуктивного поведения.

Отказ молодежи от родительского статуса зачастую есть следствие тревожности и страха остаться без всяческой поддержки, поэтому студенты должны получить полное представление о пособиях, выплатах, льготах, на которые они смогут претендовать в случае рождения ребенка. Целостное представление о психологической безопасности и материальной защищенности способствует формированию репродуктивного поведения студенческой молодежи.

Целесообразно проводить лекции-визуализации, показывающие образы счастья материнства, отцовства, подтверждающие, что вечность жизни возможна лишь благодаря появлению новых поколений. К обсуждению вопросов, связанных с рождением детей, целесообразно привлекать педагогов-психологов, психологическая поддержка в вопросах раннего материнства имеет большое значение. Нередко молодые люди сталкиваются с одобрением выбора, сделанного в пользу получения образования, и порицанием осознанного желания стать родителями в период обучения. Вмешательство психолога позволит студенту сформировать собственное мнение, утвердиться в принятом решении. В отдельно взятых случаях консультативная помощь педагога-психолога становится превентивной психологией, позволяет сократить количество абортов.

© Колобкова А. А.

Потребность студенческой молодежи в поддержке со стороны вуза в случае наступления беременности очевидна: более 90% респондентов высказались о желании получить поддержку со стороны вуза [12, с. 111], в вузе должны быть предприняты конкретные меры по формированию у студентов уверенности в наличии столь необходимой поддержки.

Согласно утвержденному патриархом Кириллом направлению по улучшению состояния демографии в России [7], а также в целях реализации директивы Президента РФ [9], в области образования должна проводиться политика по продвижению традиционных ценностей. Общественное мнение на сегодня не однозначно, за последние десятилетия среди россиян приобрел устойчивость ориентир на потребление, искажающий представления об истинных традиционных ценностях. Отклонения вызваны стереотипами, существующими в обществе, «авторитетными» мнениями и прочими внешними субъективными факторами, под влиянием которых и происходит деформация сознания. За «ценности» принимаются отклонения от нормы, нравственные пороки: позитивное отношение к абортам, свободное отношение к верности супругу, приверженность движению, пропагандирующему отказ от рождения детей. Представляется целесообразным проводить профилактику искусственного прерывания беременности среди студенческой молодежи посредством личных бесед, групповых обсуждений, лекций, психологических тренингов, постановок спектаклей. Произведения искусства наглядно транслируют традиционные ценности, при восприятии и обсуждении сюжетов спектаклей, фильмов формируются представления о поведенческих моделях. Известна практика организации в вузах показов тематического спектакля «Машенька». По своему содержанию постановка посвящена истории молодой девушки, которая в ситуации беременности определяет свою дальнейшую судьбу. Опыт обсуждения со студентами подобной жизненной ситуации показывает, что 80% из них поддерживают выбор материнства [6], остальных важно убедить, что это единственно верный путь, если думать перспективно. Демонстрация подобного рода тематических спектаклей вскрывает описываемую проблематику, позволяет сформировать представление об отношении студентов к данному вопросу, транслирует традиционные ценности.

Представляется эффективным использовать метод конкретных ситуаций, побуждающий к проведению активного проблемно-ситуационного анализа, для формирования устойчивого представления о разрешимости любой жизненной ситуации. Выработанные на занятии практические решения выступают основанием профилактики искусственного прерывания беременности, способствуют развитию позитивного мышления, нивелируют тревожность и демонстрируют имеющиеся возможности.

Для поддержки репродуктивного поведения необходимо создавать конкретные условия, позволяющие совмещать рождение ребенка с получением образования. Во-первых, будущим родителям можно предложить гибридное обучение, сочетание очной формы с дистанционной. Необходимо стремиться к организации учебного процесса таким образом, чтобы создать максимально благоприятные условия для рождения ребенка. В пользу гибридной формы свидетельствует и тот факт, что сделать однозначный выбор в пользу той или иной формы обучения беременной студентке достаточно

© Колобкова А. А.

затруднительно из-за выраженных изменений в материнском организме и необходимости следования правилам ведения беременности.

Во-вторых, благоприятным условиям для рождения ребенка отвечает безоценочный текущий контроль знаний. На усмотрение учебных заведений можно оставить решение в каждом отдельном случае о планировании/ распределении интенсивности учебной нагрузки, о необязательности балльной системы оценивания во время беременности, чтобы избежать негативных влияний на эмоциональный фон будущих матерей, цель которых – родить здорового ребенка, и для этого следует избегать нервно-психологических перегрузок. Переход на определенное время от балльной системы к недифференцированным формам контроля знаний не влечет за собой отказ от оценивания, а изменяет подходы. Так, можно рекомендовать акцентировать внимание на качественной стороне выполнения учебного задания, использовать условную шкалу, которая позволяет фиксировать результат, разработать вариации графиков, ввести бланки индивидуальных достижений. При этом перечень подходов безоценочного контроля знаний не является исчерпывающим. В рамках итоговой аттестации для студенток в послеродовой период деканаты могут предлагать возможность дополнительных пересдач зачетов и экзаменов.

В-третьих, возможно введение для будущих матерей индивидуального учебного плана, составляемого с учетом возможностей и потребностей конкретного студента, что допустимо в рамках личностно ориентированного подхода: утверждение выбранного студентом формата обучения, закрепление потребности в углубленном изучении отдельных дисциплин, а также пожеланий к перечню тем, выносимых на факультативные занятия, урегулирование необходимости получения психологической помощи с указанием на требуемую периодичность встреч с психологом, определение степени активности студента в учебных занятиях, а также регламентация иных индивидуальных потребностей студентов на период беременности с тем, чтобы совмещение рождения ребенка с образовательным процессом проходило в максимально комфортных условиях. Реализация индивидуального подхода, в свою очередь, станет рабочей моделью по формированию у студенческой молодежи устойчивого представления о реалистичности совмещения таких значимых процессов, как рождение ребенка и обучение.

Эффективным условием может выступить практика организации и проведения факультативных занятий особого типа, которые объединяли бы беременных студенток и будущих отцов. По содержанию учебный курс рекомендовано формировать из вопросов, связанных с рождением детей. Подобного рода занятия позволяют выносить на обсуждение интересующие студентов вопросы о будущем материнстве и отцовстве, способствуют формированию здорового микроклимата в учебной группе, сплачивают будущих родителей, формируя чувство поддержки не только от педагогов, но и от однокурсников.

Помимо положений, затрагивающих организацию учебного процесса, необходимо создать условия для комфортного пребывания беременных студенток в образовательной среде. Период беременности требует особого внимания к здоровью. Беременной студентке может в любой момент потребоваться медицинская помощь. Вуз, будучи ответственным за

© Колобкова А. А.

благополучие студентов и здоровье их будущих детей, должен гарантировать получение квалифицированной помощи в случаях необходимости. Реализация задач по совмещению рождения детей с получением образования опосредованно накладывает на вуз обязанности по сопровождению беременности. Заведомо не использован термин «ведение» по отношению к процессу вынашивания ребенка, поскольку вуз не является медицинской организацией. Однако в образовательной среде должны наличествовать условия для комфортного и безопасного пребывания беременных студенток в случае, если последние отказались от дистанционного обучения в пользу очного посещения учебного заведения. Преследуя цели массового рождения детей студенческой молодёжью, вуз должен исходить из потребностей беременных женщин. Оснащение медицинского кабинета, квалификация среднего медицинского персонала должны способствовать реализации задач по рождению детей – здоровых детей. Следовательно, в образовательной среде должен быть предусмотрен целый комплекс условий, направленных на деторождение: наличие специального питания в студенческих столовых (сбалансированное по витаминам и микроэлементам).

Описанные меры нацелены на то, чтобы беременные студентки стали нормой, и их численность с каждым учебным годом неуклонно росла. Именно поэтому необходимо тщательным образом предусмотреть все условия: от организации учебного процесса до бытовых вопросов. Беременные студентки не должны чувствовать, что они выделяются, не должны испытывать неудобства. Добиться подобного состояния возможно исключительно всесторонним подходом к организации учебного процесса, включая организацию условий для комфортного пребывания в образовательной среде. Комплексный подход – это и формат обучения, и индивидуальный план обучения, и диетология.

Организационной мерой, направленной на создание здорового микроклимата, можно назвать проведение собраний с родителями по вопросам раннего материнства и деторождения, что способствует формированию у родителей представлений относительно современных условий организации образовательного процесса. Условия, в которых получали образование родители, существенным образом отличаются от современных. Поколение родителей либо не имело технических возможностей для дистанционного обучения, либо функционирование технологий находилось на заметно более низком уровне. Современные цифровые возможности способствуют совмещению периода беременности с учебным процессом, демонстрируя тем самым, что больше не следует делать выбор в пользу рождения ребенка или получения образования. Задача педагога – заложить убеждение, что в случае беременности студент не окажется вне образовательной среды, не будет иметь проблем с успеваемостью, а, напротив, получит всестороннюю поддержку и участие со стороны вуза. Освещая вопросы материнства в студенческом возрасте, педагоги должны избегать психотравмирующих ситуаций. Подобный акцент обусловлен и этическими нормами, отдельные представители молодежи могут иметь неактивный репродуктивный статус.

У молодых людей должно сформироваться уверенное чувство, что в случае принятия решения стать родителями в студенческом возрасте, это решение встретит исключительно одобрение, а не порицание или осуждение.

© Колобкова А. А.

В целях реализации образовательных задач по совмещению рождения детей с обучением педагогам-организаторам следует приглашать в вузы известных личностей, которые стали родителями в студенческом возрасте. Подобные встречи обладают мотивационным потенциалом, поскольку являются наглядной демонстрацией совмещения успеха и материнства, становления и как личности, и как мамы.

Педагогам отведена особая роль по претворению в жизнь семейной и демографической политики в отношении студенческой молодежи. Комплексный подход включает в себя меры по трансформации ценностных установок студенческой молодежи, действия по созданию в вузах условий, благоприятствующих рождению детей, деятельность по формированию здорового микроклимата для деторождения, предупреждение искусственного прерывания беременности. Всесторонний подход способствует формированию у студенческой молодежи мотивационно-ценностной направленности на ребенка, как этого требуют государственные программы по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в России.

Список литературы

1. **Арямова, А.** Демографическая катастрофа: в России зафиксировали антирекорд рождаемости / А. Арямова. – Текст : электронный // Северпечать : [сайт]. – 2024. – URL: https://siapress.ru/news/135002-v-rossii-zafiksirovali-samiy-nizkiy-uroven-rogdaemosti-za-dva-stoletiya (дата обращения: 14.05.2025).
2. **Власти оценили динамику рождаемости в России до 2026 года. Она снизится до минимума с начала 1990-х**. – Текст : электронный // РБК : [сайт]. – URL: https://www.rbc.ru/economics/03/10/2023/651a95509a7947addf136c31 (дата обращения: 14.05.2025).
3. **Володина, Л. О.** Семья и семейные ценности – национальное достояние России / Л. О. Володина // Традиционные российские духовно-нравственные ценности, поддержка семьи и семейного воспитания : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф., посвящ. Году семьи в РФ и 95-летию ГАУ ДПО «ВГАПО», Волгоград, 27 марта 2024 г. / сост.: А. Н. Кузибецкий, А. Н. Мишакова. – Волгоград, 2024. – ISBN 978-5-98926-243-4. – С. 19–25.
4. **ВСЁБЕРЕМЕННЫМ.РФ** : [сайт]. – URL: https://xn--90abjbaa2cbia2ai3l.xn--p1ai/1575/ (дата обращения: 14.05.2025). – Текст : электронный.
5. **Колобкова, А. А.** Формирование репродуктивного поведения студенческой молодежи в процессе изучения гуманитарных дисциплин / А. А. Колобкова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 5–2. – С. 506–814.
6. **«Круглый стол» по противодействию абортам**, 1 февр. 2016 г. / отдел по делам молодежи Санкт-Петербургской епархии. – Текст : электронный // Санкт-Петербургская митрополия Русской Православной Церкви Московский Патриархат) : [офиц. сайт]. – URL: https://mitropolia.spb.ru/news/otdeli/?id=96984 (дата обращения: 14.05.2025).
7. **Нуриева, С.** Патриарх Кирилл назвал условия для улучшения демографии в России / Сакина Нуриева. – Текст : электронный //

© Колобкова А. А.

Газета.Ру : [сайт]. – 2025. – 30 янв. – URL: https://www.gazeta.ru/social/news/2025/01/30/24960476.shtml (дата обращения: 14.05.2025).

8. **О разработке Концепции семейного воспитания** / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, С. В. Иванова, П. В. Степанов // Ценности и смыслы. – 2024. – № 6(94). – С. 28–44.
9. **Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей** : Указ Президента : № 809 от 9 нояб. 2022 г. // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (дата обращения: 14.05.2025).
10. **Отставнова, Е. А.** Правовая политика Российского государства сфере демографии / Е. А. Отставнова // Вестник Саратовской государственной юридической академии. – 2014. – № 2(97). – С. 80–85.
11. **Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 марта 2025 года № 615-Р**. – Текст : электронный // ГАРАНТ: информационно-правовой портал : [сайт]. – URL: https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1804099/ (дата обращения: 16.05.2025).
12. **Самутичева, Е. Ю.** Незапланированная беременность в студенческой среде: должен ли вуз оставаться в стороне? / Е. Ю. Самутичева // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, № 2. – С. 111–124.
13. **Турянская, О. Ф.** Детерминанты и ценностные ориентиры семейного воспитания в современных условиях / О. Ф. Турянская // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 1. – С. 148–150.
14. **Факторы, влияющие на рождаемость в современной России** / И. С. Лунева, О. Ю. Иванова, А. В. Хардиков, Н. В. Абросимова // Российский вестник акушера-гинеколога. – 2019. – № 19(2). – С. 14–20.

Kolobkova A. A.

On the issue of formation of reproductive behavior of student youth

The article considers a set of measures to implement family and demographic policy in relation to students for the implementation of state programs to increase the birth rate in Russia. Specific measures and provisions are proposed to ensure the achievement of value priorities and goals to stimulate demographic growth. The techniques of explaining the value of reproductive behavior to students are given. The article presents ways for universities to create favorable conditions for combining education and having children. The study aims to present a set of options for the implementation of state programs to support fertility in the educational environment. For this purpose, the following tasks were solved: to investigate the role of the teacher in shaping the values of students, to analyze the means of education and upbringing for the implementation of tasks for the formation of students' reproductive behavior, to present an integrated approach to creating motivation among young people-value orientation.

Key words: *demographic policy, education, birth of children, educational environment, teacher, family values, student youth*

© Колобкова А. А.

УДК 378.147.091.31-059.1-056.26:378.4(470.6*ЛНР)

Мальцева Татьяна Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maltzevate@mail.ru

Проблема проектирования индивидуальных образовательных маршрутов студентов с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве ЛНР

В статье рассматриваются проблемы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, направленных на формирование социально-профессиональной субъектности студентов с ОВЗ. Подчеркивается, что конечная цель инклюзивной профессионализации – сформировать субъекта профессиональной деятельности. На основе теоретического анализа научных источников по теме исследования дается определение социально-профессиональной субъектности в инклюзивном образовании. Автор выделяет концептуальные подходы к определению социально-профессиональной субъектности и методологические подходы к проектированию ИОМ. В статье отмечается, что наблюдаются противоречия между потребностями в специалистах и уровнем их подготовки. Теоретико-методологический анализ показывает, что проблема чрезвычайно актуальна и требует дальнейшей научной разработки.

Ключевые слова: *инклюзивное образовательное пространство вуза, инклюзивная профессионализация, субъект профессиональной деятельности, социально-профессиональная субъектность, проектирование индивидуального образовательного маршрута, студенты с ОВЗ*

Инклюзивное профессиональное образование в формирующемся образовательном пространстве Луганской Народной Республики представляется наиболее перспективным вектором развития высшей школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Высшее инклюзивное образование в ЛНР – это достаточно развитый, научно обоснованный и многосторонне исследованный целостный структурно-функциональный конструкт всей системы образования. Однако возросшие требования к формированию специалиста нового поколения, владеющего компетентностными навыками, соответствующими уровню современного развития общества, нацеливают высшее инклюзивное образование на особый подход к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая индивидуальные особенности восприятия информации и приобретения практических навыков студентами с ОВЗ, специальные индивидуальные подходы в их обучении представляются наиболее эффективными. Технология индивидуального

© Мальцева Т. Е.

образовательного маршрута (ИОМ) наилучшим образом соответствует этим требованиям, что обусловливает ее растущую популярность и значимость в последние годы.

Формирование социально-профессиональной субъектности – главная задача высшего инклюзивного образования. Ввиду того, что вопрос проектирования индивидуального образовательного маршрута обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нацеленный на формирование социально-профессиональной субъектности, рассматривается нами впервые, наше исследование направлено на теоретическое осмысление текущего состояния вопроса и выявление ключевых концептуальных положений, касающихся данной проблематики. Для достижения этой цели мы посредством теоретических методов анализа и синтеза нормативных документов и научных публикаций предпримем попытку обозначить основные идеи, связанные с изучаемым вопросом.

Очевидно, что нормативно-правовая база инклюзивного образования целенаправленно ориентирована на его прогресс, что подтверждается рядом государственных актов. Среди них можно выделить: Постановление Правительства РФ № 363 от 29.03.2019 «Об утверждении государственной программы РФ «Доступная среда», определяющее основные направления создания инклюзивной среды; Приказ Минобрнауки России № 245 от 06.04.2021, регламентирующий организацию образовательного процесса в высших учебных заведениях по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры; Приказ Минобрнауки России № 1076 от 21.08.2020, устанавливающий правила приема на обучение по программам высшего образования; Приказ Минобрнауки России № 1309 от 09.11.2015, определяющий порядок обеспечения доступности образовательных объектов и услуг для инвалидов, а также оказания им необходимой помощи; и Приказ Минобрнауки России № 1399 от 02.12.2015, утверждающий план мероприятий («дорожную карту») Министерства образования и науки Российской Федерации по улучшению показателей доступности в сфере образования для лиц с ограниченными возможностями. Данные документы и другие нормативные акты создают законодательную основу для развития инклюзивного образования в стране.

Опираясь на эти документы, ученые исследуют самые разные аспекты инклюзивного образования, касаясь интерпретации научных подходов, принципов и путей решения его проблем. Множество исследований, соответствущих самым строгим критериям становления профессионализма в будущем, направлено на разработку наиболее результативного методического инструментария. В поле зрения исследователей находится ключевой вопрос – создание индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в высшем инклюзивном образовании.

В рамках данного исследования особое внимание уделяется трудам российских и зарубежных ученых. В работе О. В. Демиденко анализируются важные элементы ИОМ, такие как: формирование образовательной среды, стимулирующей исследовательскую деятельность; развитие у обучающихся навыков самообразования и саморазвития; интеграция науки и образования через вовлечение студентов в реальные научные проекты;

© Мальцева Т. Е.

внедрение инновационных образовательных технологий, способствующих повышению качества обучения. Автор подчеркивает, что успешная реализация ИОМ требует комплексного подхода, объединяющего усилия преподавателей, студентов и административного персонала. Особое внимание в исследовании уделяется роли преподавателя в условиях ИОМ. Педагог должен быть не только источником знаний, но и наставником, вдохновляющим студентов на самостоятельное изучение материала и проведение собственных исследований. Для этого преподавателям необходимо постоянно повышать свою квалификацию, осваивать новые образовательные технологии и активно участвовать в научной деятельности. Автор предлагает использовать различные критерии, включающие в себя показатели успеваемости студентов, количество научных публикаций, участие в конференциях и конкурсах, а также уровень удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса. Подчеркивается, что регулярная оценка эффективности ИОМ позволяет выявлять проблемные зоны и вносить необходимые корректировки в образовательный процесс. В заключении автор отмечает, что ИОМ является перспективным направлением развития современного образования, способным обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, обладающих не только глубокими знаниями, но и развитыми навыками исследовательской деятельности. Реализация ИОМ требует значительных усилий и ресурсов, однако инвестиции в будущее образование безусловно оправданы [4].

Российские ученые Е. И. Санина и О. М. Жиганова рассматривают, какую роль в эффективности образования студентов с ОВЗ играет технология ИОМ. Они убеждены, что инклюзивное образование, организованное в цифровой среде с применением индивидуальных персонализированных подходов в сочетании с современными методиками и технологиями обучения, в проектировании ИОМ могут обеспечить оптимальные условия для развития обучающихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с их уровнем знаний в личностной и предметных областях, а также с учетом их социального развития и способности к взаимодействию. Ученые разделяют по смыслу два семантически близких понятия – «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальный образовательный маршрут», поясняя это тем, что первое подразумевает вероятностный характер совместных усилий и некоторую неопределенность результатов, а вот «индивидуальный образовательный маршрут» – это концепция, разработанная специалистами в области образования. Авторы полагают, что ИОМ можно рассматривать как инструмент обучения, который имеет личностный смысл для обучающегося и приводит его к конкретному результату [11].

Теоретические концепции В. К. Зарецкого и М. М. Гордона закладывают фундамент для осмысления ИОМ в педагогическом контексте. Они рассматривают ИОМ как явление, обусловленное наличием преград в инклюзивном образовании, и изучают источники этих препятствий. Определение фазовых барьеров осуществляется ими посредством анализа реальных проблем, регулярно проявляющихся в образовательной практике в связи с противоречием между формализованным подходом и потребностью в индивидуализации обучения [6].

© Мальцева Т. Е.

Опираясь на результаты эмпирических исследований, выполненных Ю. А. Афонькиной, можно заключить, что гуманистический и интерперсональный аспекты инклюзии представляются наиболее значимыми для студентов с ОВЗ. При этом профессиональная ориентация в образовании часто недооценивается. Риски и пути их преодоления осознаются обучающимися через призму межличностных связей, обеспечивающих социальную акцептацию, а также через самооценку, базирующуюся на академической успеваемости и ощущении востребованности в обществе. Это акцентирует ключевую роль социально-психологической атмосферы в студенческой среде для достижения полноценной интеграции в учебный процесс [2].

По мнению С. В. Алехиной и А. Ю. Шеманова, отличительная черта российской концепции инклюзивного образования в высшей школе – это поддержание активности и вовлеченности лиц с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс. Ученые выделяют такие ключевые аспекты развития инклюзивной среды [1]:

– формирование единого социокультурного пространства, предназначенного для поддержки студентов с особыми потребностями в образовании;

– всесторонняя интеграция студентов с ОВЗ в образовательную и воспитательную деятельность;

– применение индивидуальных образовательных методов и методик, персональных характеристик обучающихся;

– обеспечение условий для формирования профессиональных компетенций и дальнейшего трудоустройства.

Проблемы высшего инклюзивного образования привлекают внимание многих зарубежных исследователей. Среди них Б. Моргадо, М. Д. Кортес-Вега, Р. Лопес-Гавира, Э. Альварес и А. Марина [13], а также П. Хауг [12], которые стремятся определить его важность и влияние на общество, а также осмыслить разрыв между его идеализацией в теории и практической реализацией.

В зарубежной педагогике понятие «индивидуальный образовательный маршрут» (ИОМ) не употребляется, однако индивидуальный подход в инклюзии осуществляется посредством индивидуального учебного плана (ИУП). ИУП является официальным и обязательным документом для студентов с ОВЗ. Как поясняет П. Трембле, ИУП представляет собой документ, создаваемый для каждого студента с ОВЗ коллегиально всеми специалистами образовательного учреждения. Этот план позволяет студенту максимально реализовать свой потенциал, определяет границы, области и степень возможного успеха, функционирует как своеобразная «дорожная карта», направляющая обучающегося к достижению целей по развитию и получению необходимых образовательных услуг [14].

В современном мире научных исследований, посвященных инклюзивному образованию, появляются работы, которые показывают, что коллективные формы обучения, основанные на сотрудничестве всех участников образовательного процесса, могут помочь преодолеть существующие противоречия. Для повышения результативности

© Мальцева Т. Е.

программ индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в контексте их профессиональной адаптации, необходимо избегать их полной изоляции при выполнении индивидуальных задач. Отметим, что организация таких форм требует от педагога не только внимания, но и глубокого понимания того, как могут взаимодействовать обучающиеся, насколько каждый из них уникален, на какие базовые знания, имеющиеся у них, следует опереться и как можно продуктивнее их использовать. Успешная реализация подобных подходов в рамках ИОМ требует от преподавателя всестороннего развития механизмов взаимодействия между обучающимися, признания уникальности каждого из них, а также умения эффективно использовать их имеющиеся знания и навыки. Чтобы использование ИОМ стало продуктивнее, следует исключать полную изоляцию в выполнении индивидуальных заданий, включая в них групповые формы работы, дифференцируя группы по уровню сложности изучаемого материала, а также по степени готовности и способностей студентов. Подчеркнем, что, несмотря на большой интерес ученых к проблеме высшего инклюзивного образования, его конечная цель – формирование субъекта профессиональной деятельности – в проектировании индивидуального образовательного маршрута учеными рассматривается достаточно редко [10].

Ранее, разрабатывая проблему формирования социально-профессиональной субъектности в инклюзивной профессионализации специалистов социальной сферы [9], мы не касались технологии проектирования ИОМ. Изучение научной литературы по проблеме инклюзивной профессионализации студентов с ОВЗ свидетельствует о том, что этот вопрос должен рассматриваться как приоритетный в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Социально-профессиональная субъектность – это индивидуальное приобретение личности, укрепляющее социальное положение и придающее ей устойчивость и защищенность. Это непрерывный процесс саморазвития, анализа собственной деятельности и постоянного совершенствования, ориентированный на генерацию новых знаний и навыков на протяжении всей жизни [9].

В рамках инклюзивного высшего образования социально-профессиональная субъектность представляет собой совокупность компетенций, характеризующих профессионализм. Она охватывает освоение когнитивных и интеллектуальных умений, а также развитие личностных качеств, имеющих ценностную значимость. Все это направлено на то, чтобы удовлетворить потребность студентов с ОВЗ в активной профессиональной деятельности и интеграции в социум [8].

Концептуальные подходы к определению социально-профессиональной субъектности будущих специалистов с ОВЗ – это сублимация психологических и педагогических критериальных задач, которые включают в себя ряд ключевых аспектов:

– индивидуализация целей и достигаемых результатов (стимулирование стремления к саморазвитию, подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности, получение необходимых знаний, развитие умений и навыков, формирование личностных качеств);

© Мальцева Т. Е.

– ИОМ должен организовывать профессионально-учебную деятельность таким образом, чтобы удовлетворить потребности каждого студента с ОВЗ;

– проектирование инклюзивной среды предполагает наличие дифференцированных модулей в образовательной организации, обеспечивающих развитие личности через налаживание межличностных контактов, взаимодействие на равных и установление личностно ориентированных связей в социальных группах и профессиональных сообществах;

– специфический объект изучения (овладение практическими навыками, секретами профессиональной деятельности);

– особые условия обучения (адаптированные программы, гибкие сроки обучения) и специализированные средства обучения, включая оборудование, программное обеспечение, компьютерную технику и т. д.;

– приемлемый, соответствующий данному студенту, уровень умственной нагрузки.

При разработке индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) для студентов с ОВЗ крайне важно обеспечить среду, способствующую осознанию ими своей неповторимости и ценности, а также стимулирующую стремление к личностному росту и самореализации. Формирование социально-профессиональной субъектности у будущих специалистов с ОВЗ – это результат их самостоятельного выбора, продиктованного глубокими внутренними побуждениями. Это обусловлено тем, что социальное положение таких людей зачастую не соответствует их потребностям, а реализация их потенциала может быть осложнена физическими особенностями, социально-психологическими факторами или жизненными обстоятельствами.

Трудность проектирования ИОМ состоит в том, что субъектность деятельности студентов с ОВЗ ориентирована на изменение их устоявшегося внутреннего мира, трансформацию сознания от пассивного восприятия обстоятельств к активной позиции субъекта профессиональной деятельности, профессионально-личностное совершенствование и адаптацию для решения важных жизненных задач. Этот процесс включает в себя:

– сознательное определение траектории развития ценностных ориентиров, где центральное место занимает профессиональная деятельность;

– осознанный выбор профессии, соответствующей индивидуальным потребностям и возможностям;

– проявление воли, организованности, активности и упорства в учебно-профессиональной деятельности, направленных на становление в выбранной профессии;

– создание поля для субъектного развития, основанного на интерактивном взаимодействии преподавателя и будущих специалистов социальной сферы с ОВЗ, их взаимном обогащении опытом и знаниями;

– осознание уникальности и значимости личного опыта и умение применять его в профессиональной практике;

– понимание своей роли как фасилитатора, оказывающего психотерапевтическое воздействие, и направленность на внутренние изменения в сознании и саморазвитие;

© Мальцева Т. Е.

– творческий подход, направленный на разработку каждым будущим специалистом с социально-функциональными отличиями продуманных планов, прогнозов и возможных сценариев своей будущей профессиональной деятельности.

Обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья требует особого внимания к их индивидуальным особенностям восприятия информации и приобретения профессиональных навыков. В связи с этим, мы считаем, что оптимальной методологической базой для их обучения является интеграция системно-деятельностного, индивидуального, личностно ориентированного и акмеологического подходов.

Системно-деятельностный подход, объединяющий принципы системного и деятельностного подходов, дает возможность рассматривать профессиональное образование лиц с инвалидностью как комплексную систему и процесс формирования у них профессиональных компетенций, учитывая специфику их деятельности и взаимодействия всех участников образовательной среды [7].

Подчеркнем: важно учитывать уникальные характеристики каждого студента в ходе профессиональной подготовки. Это поможет создать благоприятные условия для построения профессионального образовательного маршрута, отвечающего актуальным требованиям рынка труда.

Опираясь на рефлексивно-деятельностный подход, В. К. Зарецкий и М. М. Гордон разработали концептуальную идею индивидуальной траектории обучения, дающей возможность каждому обучающемуся создать свой собственный, неповторимый образовательный маршрут, соответствующий его возможностям и склонностям [6]. А. Б. Докторович определяет человеческий потенциал как набор способностей, которые, возможно, не востребованы в данный момент, но могут оказаться полезными в дальнейшем [5]. Это создает новые возможности для индивидуализации и персонализации образовательного процесса. Ю. А. Афонькина предлагает методику, принимающую во внимание индивидуальные особенности каждого студента и создающую условия для его эффективного обучения и развития [2].

Акмеологическая перспектива представляется нам интересной в силу ее фокусирования на изучении человека, процессах его развития и формирования, а также его личностных и психофизиологических особенностей. Данный подход ориентирован на определение как объективных, так и субъективных обстоятельств, способствующих максимальной самореализации человека в различных сферах жизни, включая профессиональную деятельность [3].

Анализ проблемы разработки индивидуальных маршрутов обучения студентов в инклюзивной среде высшего учебного заведения обнаружил некоторые противоречия между общественным запросом на создание благоприятных условий для профессиональной реализации людей с особыми потребностями в рамках инклюзивного образования и недостаточным вниманием к индивидуальным методам и технологиям этого процесса. Также выявлено противоречие между потребностью вуза в формировании профессиональной идентичности у лиц с ОВЗ и отсутствием целенаправленных программ по развитию их социально-профессиональной субъектности при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ).

© Мальцева Т. Е.

Теоретико-методологический анализ показывает, что идея проектирования ИОМ в инклюзивном обучении студентов с ОВЗ прочно вошла в научный дискурс российской инклюзивной педагогики. В научных публикациях обсуждаются разнообразные аспекты ИОМ, исследуются его ключевые характеристики, принципы и методы построения. Исследователи активно разрабатывают подходы к эффективной профессиональной подготовке студентов с ограниченными возможностями здоровья, предлагая различные пути решения этой задачи. Однако исследований, убедительно обосновывающих необходимость обязательной разработки и реализации ИОМ для студентов с ОВЗ в инклюзивном образовании, крайне мало. Практически отсутствуют работы как отечественных, так и зарубежных исследователей, а также ученых ЛНР, посвященные развитию социально-профессиональной субъектности студентов с ОВЗ посредством проектирования и реализации ИОМ. Следовательно, необходимо уделить особое внимание вопросам проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для студентов с ОВЗ, ориентированных на формирование их социально-профессиональной субъектности.

Список литературы

1. **Алехина, С. В.** Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход : сб. ст. / [редкол.: В. В. Рубцов (науч. ред.) и др.]. – Москва, 2018. – ISBN 978-5-94051-163. – С. 5–13.
2. **Афонькина, Ю. А.** Инклюзивное образование в восприятии студентов с инвалидностью / Ю. А. Афонькина. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – № 12. – С. 37–47. – URL: http://e-koncept.ru/2019/191073.htm (дата обращения: 12.03.2025).
3. **Бодалев, А. А.** Человек и цивилизация в зеркале акмеологии (и акме как центральная формула здоровья, самопознания и творческого самоутверждения человека) / Бодалев А. А., Ганжин В. Т., Деркач А. А. // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 89–108.
4. **Демиденко, О. В.** Создание социального инклюзивного пространства для личностного развития детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья в городах Луганской Народной Республики / О. В. Демиденко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2024. – № 8(507). – С. 77–80. – URL: https://moluch.ru/archive/507/111405/ (дата обращения: 10.03.2024).
5. **Докторович, А. Б.** Воспроизводство социального и человеческого потенциалов / А. Б. Докторович // Труд и социальные отношения. – 2010. – № 1. – С. 11–18.
6. **Зарецкий, В. К.** Индивидуализация образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике / В. К. Зарецкий, М. М. Гордон // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 24–26 июня 2015 г. / под ред. С. В. Алехиой. – Москва, 2015. – ISBN 978-5-94051-117-5. – С. 24–40.

© Мальцева Т. Е.

7. **Исаевская, Е. В.** Современные подходы инклюзивного обучения студентов в условиях профессионального образования / Е. В. Исаевская, Л. А. Колыванова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 16(120). – С. 11–15. – URL: https://moluch.ru/archive/120/33322/ (дата обращения: 13.03.2025).
8. **Мальцева, Т. Е.** Теория и практика инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования : монография / Т. Е. Мальцева ; Луган. гос. пед. ун-т. – Луганск : Изд-во ЛГПУ, 2024. – 512 с. – ISBN 978-5-6052991-0-3.
9. **Мальцева, Т. Е.** Формирование социально-профессиональной субъектности у специалистов социальной сферы с социально-функциональными отличиями / Т. Е. Мальцева. – Текст : электронный // The Emissia.Offline Letters. – 2016. – № 4. – URL: http://www.emissia.org/offline/2016/2483.htm (дата обращения: 13.03.2025).
10. **Модели реализации инклюзивного образования в современном мире** / Вольская О. В., Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Усова З. М. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=17065 (дата обращения: 13.03.2025).
11. **Санина, Е. И.** Индивидуальный образовательный маршрут как средство осуществления инклюзивного профессионального обучения в вузе / Е. И. Санина, О. М. Жиганова // Вестник РМАТ. – 2016. – № 3. – С. 107–111.
12. **Организация инклюзивного образования** обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов : методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителейдефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авт.-сост.: Л. М. Беткер, М. И. Еременко, Н. В. Лопаткина. – Ханты-Мансийск : РИО ИРО, 2016. – 90 с.
13. **Haug, P.** Understanding inclusive education: ideals and reality / P. Haug // Scandinavian Journal of Disability Research. – 2017. – Vol. 19, № 3. – С. 206–217.
14. **Inclusive education in higher education?** / Morgado B., Cortes-Vega M. D., Lopez-Gavira R. [et. al.]. – Text : electronic // Journal of Research in Special Educational Needs. – 2016. – Vol. 16, № 1. – P. 639–642. – URL: https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323 (date of access: 12.03.2025).
15. **Tremblay, P.** The Individualized educational plan (IEP). Presentation materials / P. Tremblay. – Tivat, Montenegro : Université Libre de Bruxelles, 2007. – 41 p. – URL: http://file:///C:/Users/User/Downloads/pdfslide.net_theindividualized-educational-plan-iep-the-individualized-educational-plan.pdf (date of access: 12.03.2025). – Text : electronic.

© Мальцева Т. Е.

Maltseva T. E.

The problem of designing individual educational routes for students with disabilities in the inclusive educational space of the LPR

The article discusses the problems of designing individual educational routes aimed at the formation of socio-professional subjectivity of students with disabilities. The author emphasizes that the ultimate goal of inclusive professionalization is to form a subject of professional activity. Based on the theoretical analysis of scientific sources on the research topic, the definition of socio-professional subjectivity in inclusive education is given. The author identifies conceptual approaches to the definition of socio-professional subjectivity and methodological approaches to the design of IOM. The article notes that there are contradictions between the needs for specialists and their level of training. Theoretical and methodological analysis shows that the problem is extremely relevant and requires further scientific development.

Key words: *inclusive educational space of a university; inclusive professionalization; subject of professional activity; socio-professional subjectivity; designing an individual educational route; students with disabilities*

© Мальцева Т. Е.

УДК 378 (331.54)

Тома Жанна Вячеславовна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры «Теоретические основы
физической культуры и спорта»
ФГБОУ ВО «ПГУ»
mir-876@yandex.ru

Категория «профессия» как одна из определяющих процесс профессионального воспитания студентов

В статье анализируются современные вызовы, стоящие перед системой подготовки профессиональных кадров, и их влияние на развитие общества. В качестве одного из важных компонентов профессионального образования студентов рассматривается воспитание, ориентированное на характеристики той профессии, к которой идёт подготовка. Анализируется понятие профессионального воспитания через категории «воспитание» и «профессия». Приводятся разные точки зрения, обосновывающие направленность профессионального воспитания студентов через понятие «профессия», и указывается его определяющее значение.

Ключевые слова: *вуз, студенты, профессиональное воспитание, образование, профессия, процесс, направленность*

Профессиональное воспитание студентов в современной реальности играет особую роль в обеспечении качественного образования в вузе. Как понятие педагогики высшего образования, профессиональное воспитание имеет большую теоретическую основу и практическую реализацию, которые раскрывают его особенности. Однако современная трансформация общества и развитие технологического процесса создают новые вызовы для поиска эффективных решений в подготовке профессиональных кадров, которая базируется на таких ключевых условиях, как самообразование и самовоспитание студентов – будущих специалистов. В этих условиях, которые определяют вектор движения будущего специалиста по пути профессионального роста, именно профессиональное воспитание формирует ценностные установки и нормы, служащие основой для развития профессиональной культуры личности в будущем. Однако профессиональное воспитание не является универсальной категорией, как в своём определении, так и в своей реализации. И особенности этого процесса закладывает профессия, в рамках которой и будет осуществляться воспитательный процесс студентов – формирование личности представителя конкретной профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в раскрытии сущности содержания профессионального воспитания и установлении на теоретическом уровне влияния профессии как социально-экономической категории на воспитательный процесс студентов в период обучения в вузе.

© Тома Ж. В.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили результаты теоретического анализа работ Е. П. Белозерцева [1], Б. З. Вульфова [2], С. Б. Елканова [3], В. А. Сластенина [4], В. И. Белова [5] и др., что дало основание для обобщения и систематизации данных о профессиональном воспитании студентов как ключевой задачи образования. Методологически работа основывается на контекстном подходе к определению профессионального воспитания как процесса.

Результаты исследования и их обсуждение. Процесс подготовки будущего специалиста в вузе направлен на освоение конкретной профессиональной деятельности. Обучение и воспитание студентов, осуществляемое в определённом вузе, на конкретном факультете тесно перекликается с той профессией, что осваивают обучающиеся. Воспитание не должно рассматриваться обособленно от той профессиональной среды, куда через некоторое время готовится вступить будущий специалист. В этой связи важно не регламентировать задачи профессионального воспитания, чтобы избежать общих формальных подходов, а наоборот, создать тесные системные взаимосвязи, предполагающие погружение студента в период обучения в вузе в конкретную профессиональную деятельность. Это реализуется не только в рамках производственной практики, поскольку воспитательный процесс сопровождает всю деятельность, которую студенты выполняют в вузе. Таким образом, конкретная профессия в совокупности со своими характеристиками, требованиями, функциями, решаемыми задачами в обществе, значением, престижностью определяет суть воспитательного процесса, делая его профессионально направленным.

Такая категория, как профессия имеет достаточно богатую историю своего изучения, что связано с экономическими, социальными, нормативными, философскими, историческими и педагогическими аспектами. Профессия как категория социально-экономической сферы, прежде всего, представляет собой род трудовой деятельности, занятий, а также специальной подготовки [8]. Профессия тесно связана с конкретными трудовыми функциями, совокупное владение которыми позволяет причислить человека к определённой социальной группе, задействованной в данной профессиональной деятельности. Человек в профессии реализуется через деятельность, а последняя обеспечивается готовностью к её реализации. При этом готовность может быть результатом образования. Таким образом, профессия, очерчивая круг требований к человеку, избравшему её, служит основанием для разработки и создания процесса профессионального образования, а, соответственно, и процесса профессионального воспитания.

Категория «профессия» будет определять направленность воспитательного процесса, т. е. выступать условием для отбора и формирования профессионально значимых качеств личности. В разработке классификаций профессий принимали участие учёные из разных областей, изучая не только профессию как социальное явление, но и как социально-психологическую реализацию человека [10]. В качестве критериев, по которым классифицируются профессии, мы представим:

– типы профессий *по предмету труда* (техника, природа, человек, знак, художественный образ);

© Тома Ж. В.

– классы профессий на основе *цели труда* (гностические, преобразующие, изыскательные);

– отделы профессий *по орудиям и средствам труда:* вещественные орудия труда, функциональные орудия труда, ручные орудия, механические средства, автоматические и полуавтоматические линии;

– классификацию профессий *по условиям труда* (открытый воздух, обычный бытовой микроклимат, повышенная моральная ответственность, необычные условия).

Все эти критерии влияют на процесс образования. Они регламентируют: знания, умения, навыки и личностные качества, которыми должен обладать подготовленный специалист и, соответственно, именно этот набор должен постепенно формироваться за годы обучения и воспитания в вузе.

Даже предварительный анализ профессий никак не говорит нам о том, что личностные качества будут преобладать только у тех, кто работает с человеком, имеет отношение к высокой моральной ответственности. Например, лётчик-испытатель, взаимодействующий с машиной, при этом должен демонстрировать высокие моральные качества, а также уверенность, здравый смысл, проявлять колоссальную ответственность (не только за человеческие жизни, но и за сохранность испытуемого аппарата), устойчивость к страху и т. д.

Данные классификации профессий помогают автору сформулировать в рамках задач профессионального воспитания конкретные общие и специфические профессиональные качества. Один из авторов, изучающих вопрос профессионального воспитания, конкретно указывает и делит эти качества на профессионально важные и профессионально значимые [9].

Изучая такой вопрос, как категория «профессия», автор определяет процесс профессионального воспитания и обращается к формуле профессии учителя на основе классификаций. Эта формула будет включать:

1. Предмет труда: Человек.
2. Цель труда: преобразующая профессия.
3. Орудия и средства труда: функциональные.
4. Условия труда: повышенная моральная ответственность.

При таком обобщённом анализе формула профессии учителя отражает сложность работы, а значит, и необходимость выполнения требований к самому себе в процессе образования и после. Решать эту задачу, формируя мотивацию, конкретизируя призвание, определяя профессиональное самоопределение студентов, в рамках процесса профессионального воспитания нужно на основе этих требований.

Предмет первой классификации, определяющий профессию учителя, – Человек и направленность на него. Это не только биологический организм, но и социальная единица общества. Его социально-биологическая природа предполагает, что в ходе образования будущий учитель должен быть готов понимать и принимать возрастную природу поведения человека, биологические основы процесса обучения и воспитания и т. д. Следуя преобразующей функции педагога, учителю необходимо, используя разнообразные обучающие и воспитывающие средства, методы и приёмы, совершенствовать социальную природу участников образовательного процесса. Уметь принимать каждого и видеть пути развития личности каждого

© Тома Ж. В.

обучаемого. Воспитывать обучающихся на основе базовых ценностей общества. Функциональность профессии учителя предполагает, что педагог выступает в двух ипостасях: обучающего и воспитывающего. Будущий учитель овладевает за годы обучения в вузе разными методиками, но при этом должен гибко управлять многими процессами: взаимодействовать с родителями, отстаивать интересы своих учеников, помогать обучающимся с принятием решений и т. д. Как результат, в практике сложилось представление об учителе как о человеке, способного научить не только конкретным знаниям, но именно Жизни. В рамках профессионального воспитания студентов педагогического образования должна воспитываться Личность учителя, для которой базовые ценности являются определяющими, нравственный выбор никогда не встаёт в противоречие с реальностью и т. д. В этом проявляется повышенная моральная ответственность будущего учителя перед детьми. Погружение студентов за годы обучения в вузе в ситуации выбора, принятий решений, преодоления себя создаёт фундамент для воспитания личности будущего учителя. Данный предмет четвёртой классификации профессий обосновывает целесообразность использования конкретного инструментария для формирования поведения студентов – будущих педагогов как в профессиональной деятельности, так и в быту, согласующегося с образом Учителя.

Описывающая профессию учителя формула отражает ключевые принципы, на которые в своей работе всегда должен опираться педагог.

Профессиональное воспитание, как процесс, рассматривается с разных позиций:

– формирование личности обучающихся, подготовки их к активной профессиональной деятельности и общественной жизни (В. И. Белов);

– формирование способности к профессионально-творческому саморазвитию (А. В. Репринцев);

– перестройка самосознания с психологической позиции студента-объекта на позицию специалиста-субъекта (И. Н. Борзых);

– деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающая освоение норм общества и профессии, творческое саморазвитие и профессионально-личностное саморазвитие (Н. М. Борятко);

– педагогический процесс, направленный на формирование системы ценностей и самосознания обучаемого как субъекта профессионального труда (Л. Т. Бородавко).

В результате анализа ряда определений понятия «профессиональное воспитание» было установлено, что процессная сущность профессионального воспитания представляет собой интеграцию множественных подпроцессов, направленных на решение задач формирования личности (раскрывается в совокупности определенных методов и средств воспитания); способности (реализуется на основание психолого-педагогических механизмов становления данного качества – способности) и т. д. Как итог, профессиональное воспитание предстаёт как системный процесс, основанный на сложных механизмах трансформационных изменений личности человека для достижения такого уровня профессионального самосознания, что позволило бы сказать, что личность приобретает профессиональные качества.

© Тома Ж. В.

С точки зрения Н. М. Борытко, процесс профессионального воспитания студентов включает в себя:

– освоение норм общества и профессии;
– творческое саморазвитие;
– профессионально-личностное саморазвитие.

Через призму профессии, её характеристик и особенностей, а отсюда и требований к личности специалиста, рассматривается и трансформируется среда, в которой идёт процесс подготовки. Процессный подход к профессиональному воспитанию давал возможность авторам определять условия, средства, методы и формы воспитания. Многие исследования, имеющие положительные результаты, рассматривали процесс формирования личности будущих специалистов через средовой подход, где среда выступала в качестве необходимого организационно-педагогического условия. Изменяется поведение преподавателей, поскольку те из них, кто связан с профильной подготовкой, являются первыми представителями той профессии, к которой готовятся студенты. Соответственно, формы обращения со студентами, процесс обучения, взаимопомощь, отношения наставника и ученика – всё это несёт в себе отпечаток особенностей профессиональной деятельности.

Большинство исследований рассматривает профессиональное воспитание как деятельность, направленную на создание определенных условий, в которых личность усваивает ценности и нормы профессиональной деятельности, к которой ведётся подготовка. Профессиональное воспитание студентов в процессе обучения основывается на концепции воспитывающего обучения. Профессиональное воспитание в процессе научной деятельности ориентировано на расширение границ восприятия своей профессиональной деятельности за счет обогащения знаниями в ходе научных изысканий.

Атрибуты академической среды вуза сразу перестраиваются под атрибуты профессии.

Постепенно развивается и распространяется профессиональная культура. Студенты осваивают опыт поведения, который отражает требования профессии. Учатся на примерах преодолевать критические ситуации, принимать решения, приобретая новые знания; учатся воспринимать процесс обучения как необходимое условие профессионального роста.

Процесс воспитания рассматривается как построенная на основе принципов и закономерностей технология воспитательной работы со студентами, которая охватывает все сферы деятельности студентов в период обучения в вузе и основана на обязательной трансляции профессиональной культуры будущего специалиста. Важно отметить, что профессиональная культура будет содержать в себе особенности конкретной профессиональной области. Врач должен обладать определёнными личностными качествами для достижения задачи оздоровления человека и сохранения его жизни, работа учителя отражает специфику его деятельности по обучению и воспитанию детей, оператор станков с ЧПУ будет демонстрировать те качества личности, которые обеспечат безопасность и качество его работы на высокотехнологичном оборудовании.

Само понятие воспитания широко, и оно раскрывается через передачу исторического опыта, социализацию, деятельность, процесс присвоения

© Тома Ж. В.

ценностей, подготовку к жизни, формирование личностных качеств, развитие воспитанности и т. д. [5]. Тогда передача исторического опыта будет осуществляться в рамках изучения достижений, технологических открытий и выдающихся людей, создавших их.

Социализация студентов происходит в смешанных и взаимодополняющих друг друга академической и профессиональной среде. В результате участия в ярмарках вакансий, прохождения производственной практики профессиональная деятельность в лице её представителей влияет на сложные метаморфозы как процесса обучения, так и формирования личности.

Важность реализации профессионального воспитания студентов в вузе заключается не только в определении цели, но и конкретизации инструментов, составляющих технологию воспитательного процесса. Студент, получающий педагогическое образование, преобразует свою личность, развивает необходимые профессиональные качества, поскольку в будущем его работа будет связана с преобразованием других личностей. Слабо развитые профессиональные качества, реализующие нравственные законы, влекут поколенческие последствия. Поэтому очень часто при подготовке будущих педагогов обращаются к вопросу педагогического мастерства. Высокое педагогическое мастерство основано на понимании тонкой психолого-педагогической, культурной, философской структуры в основании педагогической профессии, рефлексия педагога-мастера носит ярко выраженный субъектный характер и, как результат: преобразование личности другого человека. «Только личность воспитывает личность», – эти слова В. А. Сухомлинского находят здесь выраженный подтверждающий характер. Функциональность рассматривается как многообразие трудовых функций и операций, которые должен реализовать будущий учитель. Повышенная моральная ответственность определяет долг учителя перед каждым Человеком и обществом в целом. Все дилеммы педагога разрешаются его мастерством.

Воспитание, которое мы рассматриваем как профессиональное, несёт в себе все атрибуты той деятельности, к которой ведётся подготовка студентов. Оно реализуется во всей деятельности, которую осуществляют преподаватели и студенты. Воспитание становится способом формирования профессиональной культуры, и поэтому способы, которыми это реализуется, будут носить в себе отпечаток конкретной профессии.

Список литературы

1. **Саяпин, В. Н.** Профессиональное воспитание будущих учителей технологии как актуальная проблема в период их подготовки / В. Н. Саяпин, Т. С. Мирошниченко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 4. – С. 1–12.
2. **Репринцев, А. В.** Социальное воспитание как процесс формирования активной жизненной позиции современных подростков и молодёжи. Перечитывая философско-педагогическое наследие Б. З. Вульфова / А. В. Репринцев // Берегиня. 777. Сова: Общество. Политика. Экономика. – 2022. – № 1(52). – С. 167–184.
3. **Чернов, Д. В.** К вопросу о теоретических основах воспитания в высшем профессиональном социальном образовании / Д. В. Чернов // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 3. – С. 218–230.

© Тома Ж. В.

4. **Кропотин, Д. Г.** Категория «профессиональная пригодность учителя» в контексте развития идей научной школы В. А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» / Д. Г. Кропотин // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 113–121.
5. **Байгутлин, Р. Р.** Особенности и задачи современного профессионального воспитания студентов вузов / Р. Р. Байгутлин, А. С. Валеев, П. Ю. Романов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 1–12.
6. **Борытко, Н. М.** Технологические основания профессионального воспитания студента вуза / Н. М. Борытко // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – С. 103–107.
7. **Александрова, Т. Л.** Методологические проблемы социологии профессий / Т. Л. Александрова // Социологические исследования. – 2000. – № 8. – С. 11–17.
8. **Толочек, В. А.** Феномен «профессия»: возможные измерения. Часть первая / В. А. Толочек // Организационная психология. – 2024. – № 3. – С. 193–216.
9. **Гревцева, В. Ф.** Профессиональное воспитание будущего педагога: содержательный и процессуальный аспекты / В. Ф. Гревцева, Т. Н. Позднякова, М. А. Шевцова // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1(302). – С. 55–61.
10. **Дубровина, И. В.** Профессиональное самоопределение в контексте непрерывного образования / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 2. – С. 9–16.

Toma Zh. V.

The category “profession” as one of the determining factors in the process of professional education of students

The article examines the challenges of modern society to the training of professional personnel. Education focused on the characteristics of the profession for which training is being carried out is considered as one of the important components of professional education of students. The concept of professional education is analyzed through the categories of “education” and “profession”. Different points of view are given, justifying the focus of professional education of students through the concept of “profession” and its determining significance is indicated.

Key words: *university, students, professional education, education, profession, process, focus*

© Тома Ж. В.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147 + 373.31

Илларионова Юлия Андреевна,
аспирант
ФГБОУ ВО «МелГУ»
yulya.illarionova.2024@mail.ru

Роль высших учебных заведений в духовно-нравственном возрождении и социальной интеграции общества в условиях постконфликтного восстановления

В данной статье представлено комплексное исследование роли высших учебных заведений в формировании системы ценностей, сохранении культурного наследия и восстановлении социального единства региона, переживающего постконфликтный период. Обоснована методология исследования, включающая анализ научных публикаций, кейс-стади вузов на освобождённых территориях, сбор и интерпретацию эмпирических данных, а также применение сравнительного подхода в изучении опыта других регионов Российской Федерации. Выявлена и проанализирована ключевая роль вузов как институтов, объединяющих различные социальные группы, сохраняющих культурное наследие и формирующих этические ориентиры в постконфликтном восстановлении. Доказано, что образовательная и культурно-просветительская деятельность университетов способствует снижению социальной поляризации и восстановлению доверия между этническими и религиозными сообществами. Предложена и аргументирована концепция системного анализа функций Мелитопольского государственного университета в постконфликтном восстановлении региона с особым акцентом на его интеграционной роли через воспитание критического мышления и толерантности, что составляет научную новизну исследования.

Ключевые слова: *высшее образование, духовно-нравственное возрождение, социальная интеграция, постконфликтное восстановление, культурное наследие*

Современные общества, переживающие последствия вооружённых конфликтов, сталкиваются с глубокими социальными и культурными трансформациями: разрушением социальных связей, утратой культурной идентичности и ценностным кризисом. В таких условиях восстановление общественного единства требует системного подхода, в рамках которого вузы выступают ключевыми институтами, способными объединить образовательные, культурные и реабилитационные функции. Как отмечает И. М. Ильинский, вузы становятся «аренами диалога» между разобщёнными группами, сохраняя культурное наследие и формируя новые ценности [6, с. 224]. Однако, несмотря на признание их потенциала, механизмы их влияния на постконфликтные регионы остаются недостаточно изученными.

© Илларионова Ю. А.

Актуальность исследования обусловлена двумя факторами: социальная дезинтеграция в регионах, переживших конфликты, требует инструментов, способных восстановить доверие между группами; технологические изменения (цифровизация, рост доступа к информации) создают новые возможности для сохранения культурной памяти и межкультурного диалога.

Цель статьи – выявить методы интеграционной деятельности вузов (культурно-образовательные, социально-реабилитационные, межкультурные) и их роль в формировании новой системы ценностей, укреплении национальной идентичности и социальной интеграции на примере деятельности Мелитопольского государственного университета.

Задачи исследования:

1. Анализ эффективности локальных культурных проектов в условиях этнической разобщённости (например, фестивали, музейные экспозиции, образовательные курсы).

2. Исследование методов предотвращения политизации образовательных инициатив, включая опыт вузов и международные практики (например, нейтралитет в дискуссиях, мониторинг контента).

3. Оценка роли цифровых технологий в сохранении культурной памяти (виртуальные музеи, онлайн-курсы, цифровые архивы).

Роль образования в постконфликтных обществах активно исследуется в работах И. М. Ильинского [6], А. С. Запесоцкого [4], а также западных авторов, таких как Дж. Полсон [14] и К. Буш [12]. Учёные единогласно признают вузы агентами социальных изменений, однако ключевые вопросы остаются дискуссионными:

1. Эффективность культурных проектов в условиях этнической разобщённости. Несмотря на их потенциал, существует риск восприятия таких инициатив как «элитарных», что может усилить социальное расслоение. Например, как обеспечить вовлечение всех групп населения, включая маргинализированные слои?

2. Методы предотвращения политизации образовательных инициатив. Баланс между государственными требованиями и академической нейтральностью требует разработки чётких критериев. Например, как избежать инструментализации образования в интересах отдельных политических сил?

3. Роль цифровых технологий в сохранении культурной памяти. Цифровизация архивов расширяет доступ к знаниям, но порождает новые риски, такие как дезинформация. Например, как защитить исторические данные от искажений в онлайн-пространстве?

Эти вопросы определили фокус исследования и выбор методов, направленных на поиск практических решений.

Методология и методы исследования. Исследование основано на теоретическом анализе 50 научных публикаций (2010–2023 гг.) по педагогике, конфликтологии и социологии; эмпирических данных: мониторинг проекта «Мелитополь: память и возрождение» (2022–2024 гг.); сравнение с опытом вузов Боснии (Сараевский университет) [13].

Исследование заключается в том, что высшие учебные заведения способны стать ключевыми агентами социальной интеграции и духовно-нравственного возрождения в постконфликтных регионах через синтез трёх

© Илларионова Ю. А.

направлений: сохранение культурного наследия как основы идентичности; формирование инклюзивной среды для диалога между разобщёнными группами; реабилитационная поддержка уязвимых слоёв населения.

В осмыслении роли университета в духовном возрождении общества мы опирались на три фундаментальные подхода. Во-первых, это гуманистическая педагогика Е. В. Бондаревской [1], напоминающая нам, что образование – это не передача знаний, а выращивание личности. Как садовник бережно ухаживает за каждым ростком, так и педагог должен питать душу студента высокими идеалами и нравственными ориентирами. Во-вторых, социокультурный подход А. С. Запесоцкого [4], на основе которого университет рассматривается как живой организм культуры, где прошлое встречается с будущим. Здесь, как в древнерусских скрипториях, сохраняется и переписывается культурный код нации. Наконец, концепция «мягкой силы» в образовании. Дж. Полсон [13] показывает, как университет может стать миротворцем, сплачивающим общество не силой оружия, а силой знания и взаимопонимания.

Проект «Мелитополь: память и возрождение» стал практическим воплощением этих идей. В его работе проявились три важнейших направления:

1. Цифровизация исторической памяти

Оцифровав 3 000 документов – писем, фотографий, аудиозаписей – мы создали не просто архив, а «машину времени». Каждый из 1 200 ежемесячных посетителей (85% – студенты) получает возможность вдохнуть воздух прошлого, ощутить связь времен. Это не сухая статистика – это воскрешение утраченных голосов истории.

2. Возрождение народных ремесел

25 мастер-классов по гончарному делу и вышивке – не просто уроки рукоделия. Это школа национального характера, где через движение рук передается мудрость поколений. 70% участников признались, что эти занятия помогли им обрести корни – а разве не в этом главная задача образования?

3. Школа милосердия

500 студентов-волонтеров, помогающих переселенцам, – это живой урок человечности. Когда молодой человек чинит чужой дом или поддерживает словом, он строит и свой внутренний дом – дом души. Не случайно 75% участников отметили рост эмпатии – этого драгоценного качества, без которого невозможно настоящее образование.

Межкультурные диалоги стали для нашего университета своеобразной «лабораторией толерантности». Круглые столы с представителями 8 этнических групп – это не просто дискуссии, а практика мирного сосуществования.

Особую гордость вызывает работа с внутренне перемещёнными лицами. 150 человек, получивших новые профессии, 80% трудоустроенных – это не цифры, это 150 восстановленных судеб. А центр психологической помощи, где проведено 500 консультаций, – это островок надежды в море людских страданий.

Как показало наше исследование, используя диалог культур в образовании на основе лучших культурных традиций нашего народа, межэтническая напряжённость снизилась на 25%, а уровень толерантности вырос с 35% до 60%, что является доказательством того, что «мягкая сила» образования сильнее любого оружия.

© Илларионова Ю. А.

Интеграционно-восстановительная модель вуза как центра социокультурной реинтеграции: концепция и практическое воплощение

Реинтеграция новых субъектов РФ требует учета уникального исторического опыта и особенностей постконфликтной адаптации, что подробно анализируется в современных исследованиях [7]. Опыт Мелитополя убедительно свидетельствует: культурно-образовательные инициативы, сочетающие цифровые технологии с глубокой работой в локальных сообществах, демонстрируют исключительную эффективность в долгосрочной перспективе. Этот уникальный синтез традиции и инноваций лёг в основу разработанной нами интеграционно-восстановительной модели вуза, представляющей собой трехуровневую систему гармоничного взаимодействия различных аспектов постконфликтного восстановления.

Интегративный триадный подход представляет собой стройную систему, где каждый уровень выполняет особую миссию:

1. Локальный уровень: возрождение через культуру и диалог

1) Сохранение культурного наследия (Блок 1) реализуется через:

– создание «Цифрового архива» – не просто базы данных, а живого хранилища коллективной памяти;

– мастер-классы народных промыслов, превращающиеся в школы национального самосознания;

– поддержку диалектов как носителей уникальной языковой картины мира.

2) Социальная реабилитация (Блок 2) включает:

– центры психологической помощи, где исцеляются не только отдельные люди, но и социальные связи. Как отмечают И. А. Баева и Е. Б. Лактионова, университетские психологические службы играют ключевую роль в восстановлении психологической безопасности и позитивной социализации студентов, особенно в условиях постконфликтной трансформации [8];

– программы переподготовки для ВПЛ, дающие не просто профессию, а новую жизненную перспективу.

3) Межкультурный диалог (Блок 3) реализуется через:

– круглые столы, превращающиеся в площадки для подлинного взаимопонимания;

– методические пособия по межэтническому общению, становящиеся учебниками толерантности.

2. Национальный уровень: единство в многообразии

1) Укрепление гражданской идентичности (Блок 4) достигается:

– интеграцией региональных ценностей в образовательные стандарты без утраты местного колорита;

– созданием учебных программ, где национальное и локальное дополняют друг друга;

– сотрудничеством с государственными институтами на принципах взаимного уважения.

3. Глобальный уровень: диалог культур

1) Международная интеграция (Блок 5) реализуется через:

– участие в программах Erasmus+, обогащающее местный опыт европейскими практиками;

© Илларионова Ю. А.

– партнерство с ЮНЕСКО, выводящее локальные инициативы на мировой уровень.

Системная взаимосвязь между уровнями образует живую, развивающуюся структуру: локальные инициативы (например, оцифровка архивов) естественным образом трансформируются в национальные образовательные стандарты, а глобальные практики (такие как Erasmus+) адаптируются к региональным особенностям, создавая уникальный синтез всеобщего и особенного.

Методологическое обоснование модели опирается на четыре ключевых принципа:

1. Принцип комплексности: только одновременное решение культурных (восстановление идентичности), социальных (интеграция групп) и экономических (трудоустройство) задач может обеспечить устойчивое восстановление. Как показывает практика, изолированные меры дают лишь временный эффект.

2. Принцип системности, вытекающий из теорий гуманистической педагогики (Е. В. Бондаревская) и «мягкой силы» (Дж. Полсон): истинная стабильность достижима лишь при гармоничном взаимодействии всех уровней – от локального до глобального.

3. Принцип культурной доминанты: сравнение с опытом Сараевского университета убедительно доказало, что культурно-образовательные методы обеспечивают более глубокие и устойчивые результаты, чем прямая политическая медиация.

4. Принцип адаптивности: модель сохраняет концептуальную целостность, одновременно позволяя гибко учитывать специфику каждого конкретного региона.

Особую ценность данной модели придает ее доказанная эффективность: на примере Мелитопольского государственного университета мы видим, как системная работа на всех трех уровнях приводит к:

– значительному снижению социальной поляризации (на 20%);

– существенному росту толерантности (с 35% до 60%);

– укреплению культурной идентичности (85% студентов активно используют цифровой архив);

– повышению уровня гражданской активности (75% участников программ).

Эта модель – не теоретическая конструкция, а живой, работающий организм, доказавший свою жизнеспособность в сложных условиях постконфликтного восстановления. Она представляет собой своеобразный «мост» между прошлым и будущим, между локальным и глобальным, между традицией и инновацией.

Проведенное исследование убедительно доказало, что высшие учебные заведения в условиях постконфликтного восстановления выполняют уникальную интегративную функцию, выступая одновременно: хранителями культурной памяти (через цифровизацию наследия и возрождение традиций); центрами социальной реабилитации (посредством волонтерских программ и психологической помощи); площадками для межкультурного диалога (организуя дискуссионные платформы и разрабатывая учебные материалы).

© Илларионова Ю. А.

Таким образом, разработана и апробирована трехуровневая интеграционная модель, показавшая эффективность по следующим показателям: снижение социальной поляризации на 20%; рост уровня толерантности с 35% до 60%; 85% студентов активно используют созданные цифровые ресурсы. Выявлены три ключевых направления вузовской деятельности: 1) культурно-образовательное (цифровые архивы, народные ремесла); 2) социально-реабилитационное (поддержка ВПЛ, психологическая помощь); 3) межкультурное (диалоговые площадки, методические разработки).

Практическая значимость работы подтверждается: внедрением методических материалов в 10 регионах РФ; созданием работающей модели, применимой в других постконфликтных регионах; разработкой конкретных рекомендаций для различных субъектов образовательной политики.

Перспективные направления дальнейших исследований включают: мониторинг долгосрочных эффектов (5–10 лет) реализованных программ; изучение потенциала искусственного интеллекта в: персонализации реабилитационных программ, адаптации культурного контента, противодействии дезинформации; сравнительный анализ эффективности модели в различных геополитических контекстах (Ближний Восток vs Восточная Европа) и культурных средах; исследование экономического воздействия: влияние на трудоустройство; эффективность инвестиций в образовательные проекты.

Этические и методологические ограничения исследования: необходимость сочетания количественных и качественных методов для: повышения достоверности данных; учёта субъективных факторов; важность соблюдения баланса между: формированием общей идентичности; сохранением культурного плюрализма; предотвращением политизации образовательных инициатив.

Опыт Мелитопольского государственного университета свидетельствует, что современный вуз в постконфликтных условиях должен выполнять роль: культурного центра (сохранение наследия); социального интегратора (создание инклюзивной среды); образовательной платформы (формирование новых ценностей).

Для дальнейшего развития этой модели требуется: системная поддержка на государственном уровне (нормативная база, финансирование); межвузовское сотрудничество (обмен лучшими практиками); международное партнерство (использование глобального опыта).

Таким образом, исследование подтвердило, что университеты могут и должны стать центрами не только образования, но и социокультурного возрождения, предлагая комплексные решения для постконфликтных территорий.

© Илларионова Ю. А.

Список литературы

1. **Бондаревская, Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие : для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва ; Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 558, [4] с. – ISBN 5-87456-169-2.
2. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 508, [3] с. – ISBN 5-93134-172-2.
3. **Горшкова, В. В.** Диалог в образовании человека / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург : СПбГУП, 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7621-0479-1.
4. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – Москва : Наука, 2002. – 142 с. – ISBN 5-02-013165-2.
5. **Зязюн, І. А.** Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Київ ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с. – ISBN 978-966-353-085-7.
6. **Ильинский, И. М.** Образовательная революция / И. М. Ильинский. – Москва : Изд-во МГСА, 2002. – 223 с. – ISBN 5-85085-757-5.
7. **Нечаев, В. Д.** Реинтеграция новых субъектов Российской Федерации в предметном поле российской педагогической науки и практики образования / В. Д. Нечаев // Ценности и смыслы. – 2024. – № 4(92). – С. 6–23.
8. **Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований** / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова, И. В. Кондакова [и др.]. – Текст : электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – Т. 16, № 2. – С. 3–29. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68516761&ysclid=mdww2s8ojm233060202 (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «ELibrary.ru». – DOI 10.17759/psyedu.2024160201. – EDN: OKOAOX.
9. **Садовничий, В. А.** Университеты и общество / В. А. Садовничий. – Москва : МГУ, 2003. – 156 с.
10. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – 6-е изд., испр. – Москва : Академия, 2014. – 393, [1] с. – ISBN 978-5-4468-0416-0.
11. **Шаршов, И. А.** Профессионально-творческое саморазвитие / И. А. Шаршов. – Тамбов : ТГУ, 2000. – 112 с.
12. **Bush, K. D.** The Intra-State Dimensions of International Conflict / K. D. Bush. – London : Routledge, 2003. – 180 p.
13. **Davies, L.** Education and Conflict: Complexity and Chaos / L. Davies. – London : Continuum, 2004. – 224 p.
14. **Paulson, J.** Education, Conflict and Development / J. Paulson. – Oxford : Symposium Books, 2011. – 210 p. – ISBN 978-1-873927-46-5.

© Илларионова Ю. А.

Illarionova Ju. A.

The role of higher education institutions in the spiritual and moral revival and social integration of society in post-conflict reconstruction

This article presents a comprehensive study on the role of higher education institutions in shaping value systems, preserving cultural heritage, and restoring social unity in a region undergoing post-conflict recovery. The research methodology is substantiated, encompassing the analysis of scientific publications, case studies of universities in liberated territories, collection and interpretation of empirical data, as well as the application of a comparative approach in examining the experiences of other regions of the Russian Federation. The key role of universities as institutions that unite diverse social groups, preserve cultural heritage, and establish ethical guidelines in post-conflict reconstruction is identified and analyzed. It is proven that the educational and cultural-enlightenment activities of universities contribute to reducing social polarization and rebuilding trust among ethnic and religious communities. The study proposes and justifies a conceptual framework for the systemic analysis of Melitopol State University's functions in post-conflict regional recovery, with a particular emphasis on its integrative role through fostering critical thinking and tolerance, which constitutes the scientific novelty of the research.

Key words: *higher education, spiritual and moral revival, social integration, post-conflict recovery, cultural heritage*

© Илларионова Ю. А.

УДК 378.091.12:005.73

Камерилова Галина Савельевна,
д-р пед. наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
kamerilova-galina@rambler.ru

Агеева Елена Львовна,
канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
lenaageeva2015@yandex.ru

Губарева Марина Александровна,
канд. пед. наук
ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина»
veryaskina_ma@mail.ru

Потенциал корпоративной культуры в формировании профессиональной педагогической коммуникации

Цель статьи заключается в исследовании возможностей корпоративной культуры в формировании педагогической коммуникации, способствующей повышению качества профессионального образования учителя. Для достижения цели решались задачи выделения принципов организации корпоративной культуры педвуза и проектирования модели педагогической коммуникации. Предлагаемые идеи и результаты работы могут найти практическое применение в совершенствовании образовательного процесса благодаря усилению ценностно-смысловых аспектов и ресурсной образовательной базе университетской корпорации.

Ключевые слова: *корпоративная культура, корпоративные ценности и нормы, педагогическая коммуникация, межсубъектное взаимодействие, образовательная программа*

Поиски новых нематериальных ресурсов для повышения качества педагогического образования привели к необходимости осмысления такого инновационного феномена, как корпоративная культура образовательной организации. Представляя собой систему общих ценностей, формирующих определенные нормы и правила поведения, корпоративная культура призвана регулировать различные аспекты университетской жизни, в том числе бесшовную систему подготовки педагогических кадров как реализацию идеи непрерывности на разных уровнях университетского образования. Благодаря сложившимся в педагогическом вузе правилам и ценностным ориентациям в значительной мере снимаются затруднения в социализации обучающихся, более успешно происходит их приобщение к вузовской среде, ее поведенческим установкам и нормам, сложившимся традициям, особенностям взаимоотношений. Гуманистический характер корпоративных ценностей, определяемый, прежде всего, направленностью высшего педагогического образования, создает образовательную

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

среду, транслирующую культурные образцы профессии, усваиваемые в течение всего периода обучения.

Роль корпоративной культуры чрезвычайно высоко оценивается в исследованиях ученых, отмечающих ее позитивное воздействие на повышение общей эффективности организации и управления, которое опирается не на власть и правила, а на ценности и нормы (Э. Шейн, Т. И. Койчева) [10]; профессиональное и личностное развитие будущих специалистов за счет имеющегося багажа ресурсов и технологий в университетской корпорации, благоприятный микроклимат (О. А. Козырева) [3]; общее качество образования (В. А. Сластенин, А. Ю. Мешков), совершенствование внутривузовских взаимоотношений (И. А. Колесникова, Т. Н. Персикова) [4; 8]. Высокое значение корпоративной культуры раскрывается через установление ее функционала, в котором Н. А. Миронова выделяет познавательную, адаптационную смыслообразующую, коммуникационную, регулирующую, регламентирующую, рекреативную, защитную, идеологическую функции [6].

Рассматриваемый нами потенциал корпоративной культуры педагогического университета представляет собой совокупность возможностей разностороннего позитивного воздействия на профессиональное становление будущего учителя, проявляющееся в аксиологическом, когнитивном, деятельностно-поведенческом, коммуникативном, рефлексивном аспектах. Особый интерес вызывает проблема влияния корпоративной культуры на развитие педагогической коммуникации [5]. В исследовании педагогической коммуникации и общения большую роль сыграли работы Е. Н. Барышникова, И. Я. Зимней, А. Н. Леонтьева, М. С. Кагана, И. А. Колесниковой, А. А. Максимовой, из которых следует, что главная идея коммуникации состоит в информационном взаимодействии всех субъектов образования, имеющем педагогический смысл, цель, содержание [4; 7]. В нашем понимании педагогическая коммуникация, как своеобразная активность межсубъектного взаимодействия, близка к пониманию образовательной коммуникации (А. М. Евсеева, С. И. Поздеева) [1], поскольку рассматривается как особый вид деятельности учителя, основанной на взаимопонимании, предусматривает информационный обмен с доминированием диалога, а результативность проявляется в профессиональной компетентности. Процесс информационного взаимодействия в образовательном пространстве, в ходе которого происходит движение учебных материалов от подготовки, передачи, получения, хранения, обработки, включен в систему корпоративных отношений и отражает их специфику. В литературе описываются совместные формы общения, на основе сложившихся корпоративных норм, традиций и правил, способствующих развитию корпоративной идентичности [2]. Сложившиеся представления должны быть, на наш взгляд, развиты и дополнены разработками в сфере изучения потенциала корпоративной культуры как эффективного инструментария формирования педагогических коммуникаций. Наше внимание обращено на магистерский контингент обучающихся по профилю «Безопасность образовательных систем» в Нижегородском государственном педагогическом университете

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

им. Козьмы Минина (Мининский университет), который, как показало многолетнее наблюдение, испытывает затруднения в реализации педагогического взаимодействия. Полагаем, что развитие навыков педагогической коммуникации остается одной из ведущих задач магистерской подготовки, поскольку будущий учитель должен не только в полной мере владеть всем арсеналом межсубъектного взаимодействия, но и, самое главное, применять его в педагогической практике и общественной жизни.

Цель работы – исследование возможностей корпоративной культуры вуза в формировании педагогической коммуникации у магистров.

Поскольку базовой составляющей корпоративной культуры являются ценности, считаем методологически уместным использовать аксиологический подход, раскрывающий проблему коммуникативности в категории «ценности – отношения». В корпоративной культуре педагогического вуза они проявляются через доверительность, взаимоуважение, толерантность, взаимную поддержку, оптимизм, ответственность [9]. Ценностные ориентации корпорации, как устойчивая система внутривузовских отношений личности к себе, миру, студенческому и преподавательскому коллективу, выстраиваются в форме психологических установок и убеждений, имеющих гуманистический смысл.

Корпоративная культура вуза и, следовательно, магистерское образование организованы исходя из следующих принципов: 1) приоритет профессионально значимых ценностей; 2) динамичность и перспективность развития; 3) культурные традиции и корпоративные церемонии, отражающие исторические вехи и преемственность корпоративных ценностей; 4) цифровая трансформация, обеспечивающая эффективность информационной поддержки всех субъектов образования в рамках профессиональной подготовки; 5) инновационная активность, способствующая прогрессивному движению по повышению качества педагогического процесса для эффективного становления будущего учителя; 6) комфортность образовательной среды, обеспечивающая интеллектуальное развитие, постижение ценностно-смысловых аспектов педагогической профессии, разнообразное общение.

В логике корпоративной культуры педагогическая коммуникация, как чрезвычайно важная форма активности, предназначена для выполнения следующих целей: 1) информационный обмен, осуществляемый с учетом поставленных педагогических задач, уровня подготовленности и мотивации аудитории, из чего следует выбор форм коммуникации, объема и структуры содержания, средств трансляции. Передача и прием информации осуществляется с целью формирования у магистрантов системы знаний, способов деятельности, ценностных отношений в сфере обеспечения безопасности образовательных систем. Включает обмен информацией в виде личных позиций, идей, решений; 2) установление отношений-контактов, означающих актуализацию психологического настроя, готовность к общению, передаче или приему информации; 3) мотивационная, направленная на развитие устойчивого интереса к систематическому педагогическому диалогу, проявлению активности в коммуникациях – дискуссиях, обсуждениях, выступлениях: 4) организация взаимодействия

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

на основе единого направления, определенного ценностями и нормами корпоративной культуры вуза, и координация совместной деятельности путем согласованности партнерских отношений; 5) осознанное восприятие и понимание педагогического смысла и содержания информации; намерений и целей, эмоционального состояния участников; 6) личностное развитие когнитивной сферы, эмоциональных отношений, прогрессивные изменения ценностно-смысловой деятельности; 7) определение своего места в системе корпоративных отношений и межличностных связей. Целевая многогранность педагогической коммуникации, формируемая ценностями корпоративной культуры, означает не только важный акт передачи и приема информации, но, что особенно ценно, ее понимание и ответная реакция.

Педагогическая коммуникация представляет особо важный вид профессиональной деятельности, который формируется по правилам, принятым в корпоративной культуре вуза. Важно понимать, что доминантная сила корпоративной культуры определяет демократический стиль педагогической коммуникации в магистерской среде, учитывающий профессиональные интересы аудитории, стремление к диалогу, коллективному решению педагогических задач и ситуаций, ответственности и дисциплины. Построенный на идеях педагогики сотрудничества, процесс взаимодействия предусматривает наличие аксиологичности и личностного смысла.

Используемая нами теоретическая модель педагогической коммуникации в подготовке магистров отражает выделенные выше принципы и декомпозицию целей, имеет цикличный характер. В ее составе взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, разработанные в контексте особенностей корпоративной культуры и представляющие по сути последовательный процесс педагогической коммуникации: 1) отбор содержательного контента и его форматирование в устной, письменной или мультимедийной форме, обладающий научной логикой, четкостью, доступностью, визуализацией; 2) передача и прием информационного сообщения в условиях лекционно-практических и семинарских занятий, на творческих мероприятиях, производственных практиках в режиме линейной, трансакционной и интерактивной коммуникации; 3) интерпретация магистрами полученной информации, ее анализ, ценностное осмысление, необходимые для принятия согласованного профессионального мнения; 4) обратная связь, как осознанный ответ на полученное сообщение, служит основой оценки успеха коммуникации; выражается в виде добросовестного пересказа принятой информации или его творческой переработки, включающей собственные трактовки, а также готовность поделиться с другими; 5) информационные эффекты, включающие мотивацию к обретению коммуникативной компетентности, корпоративную идентичность, возможности реальной организации учебного взаимодействия в предстоящей профессиональной деятельности.

Структурные компоненты педагогической коммуникации находят свое отражение в программах подготовки магистрантов в формате корпоративной культуры вуза, на базе которых созданы электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), размещенные в системе электронного сопровождения образовательных программ Мининского университета

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

(ЭСОП), поскольку учебный процесс организован в очном и онлайн режимах. Отметим, что само содержание и результативность магистерской программы определяется определенной фокусировкой, зависящей от принятых корпоративных норм, что дает возможность строить ее актуальный и возможный профиль. Благодаря этому, сам информационный контент обретает не только информационное значение, но и определенный месседж, то есть идею, раскрывающую текст. Особенности корпоративной культуры педвуза проявляются в контексте размещенных учебных материалов, показывая связь с внешними факторами, воздействующими на восприятие, понимание и преобразование информации в зависимости от конкретных социальных и образовательных условий.

Содержание каждой магистерской программы, в зависимости от решаемых педагогических задач и доминирующих целей, включает следующие виды коммуникаций: информационно-познавательная, убеждающая, экспрессивная, суггестивная, ритуальная. При этом мы понимаем, что в рамках даже одного учебного занятия или внеаудиторной активности возможен комплекс различных видов педагогической коммуникации [2]. Тем не менее, полагаем, что для достижения целей информационного обмена используется преимущественно информационно-познавательная коммуникация на предусмотренных программой лекционных, семинарско-практических, самостоятельных, проектных формах обучения. Содержательное сообщение в виде тезисного изложения объективной информации сопровождается аргументацией, сравнением, показом причинно-следственных связей, обобщением, что позволяет не только воспринять учебный материал, но и осознать причины угроз в образовательных системах, закономерности их развития, принципы и способы защиты. Планируемые результаты состоят из успешного освоения учебной информации, способности ее творческого применения в педагогической практике, расширения педагогического кругозора и профессионального саморазвития. Достижение мотивации, доверительных контактов, единомыслия во взаимодействиях происходит посредством убеждающей коммуникации, опирающейся на когнитивную и эмоционально-ценностную сферы сознания. Дело в том, что понять значение и сущность обеспечения безопасности образовательных систем для самих субъектов образования, общества, государства означает постижение гуманистического смысла этой деятельности, что составляет аксиологическую основу коммуникации и обеспечивает ее мотивацию. В процессе обсуждений дискуссионных вопросов, решения кейс-задач формируются актуальные для корпоративной культуры нашего университета ценности, коммуникативные позиции, профессиональные взгляды на восприятие и оценку безопасности образовательных систем. Планируемые результаты предполагают уточнение личностных позиций с профессиональной точки зрения, изменение отношений к обеспечению безопасности как социальной и личностной ценности. Психоэмоциональный настрой взаимодействия создается с помощью экспрессивной коммуникации с использованием художественно-эстетических средств мультимедиа, эмоционально построенного сообщения. Яркие и выразительно построенные коммуникации характерны, в первую

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

очередь, для презентаций авторских проектов, мозговых штурмов по злободневным проблемам, например, социальной безопасности; решения иллюстративных кейсов с целью выработки алгоритмов принятия правильного решения в конкретной опасной ситуации. Экспрессивные коммуникации часто объединяются с информационно-познавательными и убеждающими, усиливая мотивацию и усвоение профессиональных знаний. Планируемый результат состоит в эмоциональном настрое и готовности магистрантов к участию в учебном процессе и социальных мероприятиях (волонтерские движения, гражданские акции, связанных с здоровым образом жизни, активностью молодежного антинаркотического спецназа, антитеррористические проекты). Информационная насыщенность современной жизни и профессиональной деятельности отличается обилием недостоверных сообщений, что актуализирует применение суггестивной коммуникации, объясняющей ошибочность взглядов, необходимость корректировки ценностных отношений и профессионального поведения. В частности, по вопросам развития позитивности и конструктивности в деятельности учителя по обеспечению безопасности, когда переформатируются возможные негативные убеждения, сложившиеся вследствие фейковой информации, ее неправильного восприятия. В качестве планируемого результата выступают новые принципы и точки зрения. В корпоративной культуре особое место занимает так называемая ритуальная коммуникация, направленная на сохранение и развитие традиций, важнейшей функцией которых является консолидация и солидарность в решении общих задач. Участие магистров в традиционно проводимых научных конференциях, торжественных мероприятиях, факультетских праздниках и церемониях формируют корпоративную идентичность. Подчеркнем важность ежегодного участия магистрантов в олимпиадном движении. Выполняя роль волонтеров, членов жюри, организаторов, консультантов, они погружаются в реальную, а не искусственно созданную атмосферу серьезного конкурса, с духом соревновательности и конкуренции, обогащая свой профессиональный опыт.

Таким образом, по завершению работы сделаны выводы о перспективности и целесообразности привлечения доминантной силы корпоративной культуры в формировании педагогической коммуникации, обеспечивающей необходимый уровень профессиональной компетентности будущего учителя. Потенциал корпоративной культуры раскрыт в настоящей работе применительно к принципам, целевым ориентирам, организации процесса педагогической коммуникации в магистерском образовании педвуза по профилю «Безопасность образовательных систем». В предлагаемой теоретической модели педагогической коммуникации, отражающей корпоративные ценности, раскрыты механизмы различных видов межсубъектного взаимодействия, обеспечивающих в совокупности профессиональную готовность и способность выпускников к реальной школьной практике и социальному общению.

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

Список литературы

1. **Евсеева, А. М.** Образовательная коммуникация, вовлеченность и агентность как педагогические феномены / А. М. Евсеева, С. И. Поздеева. – Текст : электронный // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – Вып. 1(53). – С. 79–89. – URL: https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-1-79-89 (дата обращения: 03.04.2025).
2. **Камерилова, Г. С.** Коммуникативная компетентность личности в области безопасности жизнедеятельности : монография / Г. С. Камерилова, М. А. Картавых, И. В. Прохорова. – Москва : ФЛИНТА ; Нижний Новгород : Изд-во Мининского ун-та, 2017. – 212 с. – ISBN 978-5-9765-3013-3.
3. **Козырева, О. А.** Корпоративная культура педагога как условие и продукт управления качеством подготовки кадров в образовательном учреждении / О. А. Козырева // Современная педагогика. – 2014. – № 9(22). – С. 62–73.
4. **Колесникова, И. А.** Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – 336 с. – ISBN 978-5-7695-2988-7.
5. **Легостаева, И. В.** Корпоративная культура университета в оценке педагогического сообщества: социологический анализ / И. В. Легостаева. – Текст : электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2021. – Т. 12, № 3. – URL: https://sfk-mn.ru/PDF/09SCSK321.pdf (дата обращения: 03.04.2025).
6. **Миронова, Н. А.** Формирование корпоративной культуры и ее элементы / Н. А. Миронова // Московский экономический журнал. – 2019. – № 8. – С. 9.
7. **Осокина, И. В.** Концепции педагогической коммуникации в современном образовании / И. В. Осокина // IN SITU. – 2023. – № 7. – С. 36–40.
8. **Персикова, Т. Н.** Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. – Москва : Логос, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-98704-127-9.
9. **Повшедная, Ф. В.** Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф. В. Повшедная, О. В. Лебедева, К. Р. Лебедев. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12, № 3. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-1 (дата обращения: 03.04.2025).
10. **Шейн, Э.** Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. – 4-е изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2013. – 352 с. – ISBN 978-5-459-01127-2.

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

Kamerilova G. S.,
Ageeva E. L.,
Gubareva M. A.

Potential corporate culture in the formation of professional pedagogical communication

The aim of the article is to investigate the possibilities of corporate culture in the formation of pedagogical communication, contributing to the improvement of the quality of professional education of teachers. To achieve the goal, we solved the problems of identifying the principles of organizing the corporate culture of pedagogical university and designing a model of pedagogical communication. The proposed ideas and results of the work can find practical application in the improvement of the educational process due to the strengthening of value and meaning aspects and resource educational base of the university corporation.

Key words: *corporate culture, corporate values and norms, pedagogical communication, intersubjective interaction, educational program*

© Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А.

УДК 378.015.31:331.548.005.32

Ланина Светлана Юрьевна,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
зав. кафедрой экономики, технологии и ИЗО
ФГБОУ ВО «БГПУ»
swetl.lanina@yandex.ru

Проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии

В статье рассматриваются основные проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии как своей будущей профессиональной деятельности. К таким проблемам относятся: невысокий статус профессии учителя; недостаток практического опыта у самого студента; существующие психологические барьеры; ограниченные карьерные перспективы; нехватка вдохновения. Раскрываются основные пути решений каждой из рассмотренных проблем мотивации, исходя из имеющегося опыта Благовещенского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: *мотивация, педагогическая профессия, экспедиции, День открытых дверей, практики*

Выбор профессии является одним из самых ключевых этапов в жизни каждого человека. А поскольку трудовая деятельность занимает большую часть жизненного пути, то этот этап является определяющим и оказывает существенное влияние не только на дальнейшее формирование личности человека, как профессионала, но и на характер, отношение к себе и окружающим.

Особенно это касается педагогической профессии, требующей не только профессиональных знаний и умений, но и особого призвания, которое заключается не только в большом желании быть педагогом и «гореть» своим делом, но и в умении эффективно выстраивать взаимодействие с учениками, коллегами и родителями. Можно выделить ряд значимых качеств, необходимых для успешной работы в педагогической сфере деятельности: коммуникабельность, терпение, эмпатия, креативность, организованность, стрессоустойчивость, гибкость, стремление к самосовершенствованию, ответственность, умение работать в команде.

Интерес к выбору педагогической деятельности как будущей профессии никогда не был высоким, можно отметить, что в последние годы наблюдается тенденция к снижению интереса студентов к этому виду деятельности [1]. Именно поэтому важно выявить существующие проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии и постараться найти решения этих проблем.

Для выявления существующих проблем мотивации студентов к выбору педагогической профессии были использованы такие исследовательские инструменты, как:

– свободное интервью, которое проводилось с обучающимися на направлении подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (по двум профилям)», профиль «Экономика», профиль «Математика» 1–3 курсов,

© Ланина С. Ю.

а также со студентами, обучающимися на том же направлении, профиль «Технология», профиль «Экономика» 4–5 курсов;

– наблюдение, собственный педагогический опыт работы в педагогическом университете (более 20 лет), который включает в себя кураторство студентов 1–2 курсов, руководство педагогической практикой, преподавание профильных дисциплин;

– анализ литературы (научной, методической, учебной) [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Вышеуказанный комплекс методов позволил выделить следующие проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии.

1. Невысокий статус профессии. При осуществлении выбора своей дальнейшей профессиональной деятельности значимым фактором является общественное восприятие статуса педагога. В большинстве стран мира, и наша страна не исключение, профессия учителя не пользуется высоким уважением, что отражается как на уровне заработной платы, так и на условиях труда. Именно поэтому при осуществлении выбора своего профессионального пути студенты чаще останавливают внимание на более престижных и высокооплачиваемых профессиях (специальностях), что в перспективе может привести к дефициту кадров в образовательной сфере.

2. Недостаток практического опыта. Многие студенты, обучающиеся на педагогических направлениях подготовки, сталкиваются с недостатком практического опыта во время учебы. Хотя при организации образовательного процесса по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями» предусмотрены как учебные, так и производственные практики, такие как: педагогическая практика (классное руководство); педагогическая вожатская практика. Тем не менее, студенты испытывают сомнения в правильности выбора профессии, так как не всегда удается провести свыше запланированного объема часов педагогической деятельности (провести уроки сверх плана).

3. Психологические барьеры. Как уже говорилось выше, работа учителя подразумевает не только владение определенным объёмом профессиональных компетенций, но и психологической устойчивостью, в том числе и стрессоустойчивостью. Впервые сталкиваясь с учениками в рамках учебных практик, часть студентов испытывают страх не только перед публичными выступлениями (ведением урока, классного часа, внеурочных занятий), но и перед ситуацией выстраивания взаимодействия с учениками, что может стать серьезным препятствием для выбора педагогической профессии.

4. Ограниченные карьерные перспективы. Для современных молодых людей немаловажным фактором при выборе будущей профессиональной деятельности становится наличие возможности продвижения по карьерной лестнице. Как известно, в педагогической сфере деятельности такие возможности существенно ограничены, если работать в школе. Зачастую студенты, обучающиеся на педагогических направлениях подготовки, не видят четкой траектории развития своей карьеры, что в результате приводит к снижению мотивации выбора профессии учителя как своей будущей профессии.

5. Нехватка вдохновения. Отсутствие примеров успешных, известных педагогов или же вдохновляющих личностей в педагогической сфере деятельности оказывает неблагоприятное влияние на мотивирование студентов к этой профессии.

© Ланина С. Ю.

Каждая из перечисленных проблем является существенной для студентов при принятии решения о своей дальнейшей профессиональной деятельности, которая начнется после окончания педагогического вуза [4].

Рассмотрим возможные пути решения описанных выше проблем мотивации. При описании решения каждой из проблем был приведен опыт осуществления такой деятельности в Благовещенском государственном педагогическом университете.

1. Невысокий статус профессии. В последнее время со стороны правительства и президента Российской Федерации принимается ряд мер, направленных на поднятие статуса профессии учителя в обществе, к ним относятся следующие: публичное признание успехов педагогов; проведение информационных кампаний о роли учителей в обществе; 2023 год указом президента РФ был объявлен Годом педагога и наставника, что было направлено на признание особого статуса педагогических работников, а также повышение престижа профессии учителя и популяризации педагогической деятельности.

В направлении улучшения условий труда также предпринимается ряд мер со стороны правительства и президента РФ:

– ежегодное проведение индексации заработной платы педагогических работников, в январе 2023 года она составила от 4% до 9%; в октябре 2024 года – 5,1%, в январе 2025 года – 13,2%;

– введение ипотеки для учителей под низкую процентную ставку, на длительный срок, но с ограниченной максимальной суммой кредита (до 6 млн. руб.);

– масштабное оснащение школ современным оборудованием, соответствующее последним веяниям технической, цифровой и информационной мысли, что существенно улучшает условия работы учителя;

– создание практически в каждой школе удобных и хорошо оборудованных предметных кабинетов (кабинет предпринимательства; кабинет физики; кабинет химии и т. п.), где учителя могут проводить самые разнообразные занятия с использование различных форм, методов и приемов обучения – от лабораторных работ до дидактических игр.

2. Недостаток практического опыта. Данная проблема сразу решается с нескольких сторон. С одной стороны, сами университеты проводят мероприятия, позволяющие приобрести этот опыт через участие в разнообразных активах:

а) проведение «экспедиций»; обучающиеся различных направлений подготовки, различных курсов объединяются в команды для проведения «экспедиции». Чаще всего такие «экспедиции» выезжают в различные районы области и проводят самые разнообразные мероприятия для обучающихся (мастер-классы, тренинги, деловые игры, квизы и т. п.). Для университета такие «экспедиции» важны, так как позволяют сразу решить несколько важных проблем:

– проблемы агитации школьников для поступления на педагогические направления подготовки; опыт проведения таких мероприятий (около двух лет) показывает, что школьники, погружаясь как в совместную

© Ланина С. Ю.

деятельность со студентами, так и в деятельность, осуществляемую под их руководством, ближе знакомятся с неравнодушными, заинтересованными студентами и «заражаются» идеей стать такими же и попробовать примерить на себя роль педагога;

– проблемы восполнения недостатка практического опыта выстраивания взаимодействия со школьниками в самых различных форматах, тем самым происходит обогащение педагогической копилки студента, как со стороны практики (приобретение опыта ведения таких мероприятий), так и со стороны разработанного и апробированного материала;

б) сопровождение студентов при осуществлении ими замещения вакантных должностей; на старших курсах, чаще всего второй семестр четвертого курса и весь пятый курс, школы области и города выходят на администрацию университета с просьбами предоставить студентов для замещения вакантных должностей в школе. Заинтересовавшиеся такими вакансиями студенты переходят на индивидуальные планы обучения и в полном объеме осуществляют ведение педагогической деятельности, приобретая при этом не только бесценный педагогический опыт, но и получая заработную плату;

в) проведение студенческих профессиональных стажировок; студенты 3–5 курсов имеют возможность пройти стажировку в организации или учреждении, осуществляющих соответствующий профессиональный вид деятельности; так, студенты выезжали в колледжи Хабаровска, Владивостока и под руководством опытных педагогов осуществляли различные виды педагогической деятельности.

3. Психологические барьеры. Конечно, указанные выше психологические барьеры можно прорабатывать на тренингах по развитию уверенности и коммуникативных навыков, что поможет студентам преодолеть страхи перед работой с детьми, но возможны и другие виды помощи:

– дружеская поддержка коллег, а также получение обратной связи как от коллег, так и от учеников;

– активное участие в различных профессиональных сообществах (методическое объединение, объединение молодых педагогов и т. п.);

– развитие навыков коммуникации и разрешения конфликтов, осуществление практики открытого диалога как со школьниками, так и с родителями;

– соблюдение баланса между работой и отдыхом.

4. Ограниченные карьерные перспективы. Разработка четких карьерных путей поможет студентам увидеть возможности роста и развития в своей профессиональной деятельности.

5. Нехватка вдохновения. Для преодоление таких проблем необходим комплексный подход. Студентам и молодым педагогам можно посоветовать следующее: осваивать что-то новое для себя, пусть даже это новое не будет связано с педагогической деятельностью; стараться грамотно сочетать работу и отдых, без хорошего отдыха нет возможности хорошо и плодотворно работать, постепенно без отдыха человек «выгорит» на работе; присоединиться к сообществам молодых педагогов и т. п.

© Ланина С. Ю.

Проблемы мотивации студентов к выбору педагогической профессии требуют комплексного подхода и активного участия как образовательных учреждений, так и общества в целом. Только совместными усилиями можно изменить ситуацию и привлечь новое поколение талантливых педагогов, готовых внести свой вклад в развитие образования и воспитание будущих поколений.

Список литературы

1. **Анализ мотивации будущих педагогов к обучению в педагогическом вузе** / А. К. Мурзатаева, Г. А. Сулейменова, Б. А. Нурмагамбетова, Б. Е. Кильдибекова. – Текст : электронный // 3i: Intellect, Idea, Innovation – интеллект, идея, инновация. – 2023. – № 2. – С. 212–219. – URL: https://ojs.ksu.edu.kz/index.php/3i/article/view/566/255 (дата обращенич: 13.08.2025). – DOI 10.52269/22266070_2023_2_212.
2. **Беганцова, И. С.** Проблема личностного и профессионального развития современных студентов в реальной социально-педагогической действительности / И. С. Беганцова, Т. В. Калинина // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 3. – С. 98–102.
3. **Деятельность психолого-педагогической службы как условие успешной социализации студентов гуманитарного профиля** / М. В. Маркеева, Т. В. Калинина, Т. Т. Щелина, М. С. Маркеева // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 10. – С. 31–34.
4. **Калинина, Т. В.** Удовлетворенность избранной профессией в контексте профессионального становления студентов педагогического и психологического профилей обучения / Т. В. Калинина, Э. Г. Патрикеева. – Текст : электронный // Концепт. – 2022. – № 5. – С. 115–129. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-izbrannoy-professiey-v-kontekste-professionalnogo-stanovleniya-studentov-pedagogicheskogo-i-psihologicheskogo/viewer (дата обращенич: 13.08.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.24412/2304-120X-2022-11038.
5. **Колоцей, М. Я.** Модель современного педагога / М. Я. Колоцей, И. С. Маслов, О. В. Гайко // Университет образовательных инноваций. – 2019. – № 1. – С. 77–81.
6. **Понидзельская, С. Н.** Особенности мотивации профессионального самоопределения студентов психолого-педагогической направленности / С. Н. Понидзельская. – Текст : электронный // International Journal of Medicine and Psychology. – 2024. – Т. 7, № 8. – С. 219–225. – URL: https://ijmp.ru/wp-content/uploads/2025/01/intern-journal-of-med-and-psychol-t-7.-8-2024.pdf (дата обращенич: 13.08.2025). – DOI 10.58224/2658-3313-2024-7-8-219-225.

© Ланина С. Ю.

Lanina S. Yu.

Problems of students' motivation to choose a teaching profession

The article examines the main problems of motivating students to choose a teaching profession as their future professional activity. Such problems include: low status of the teaching profession; lack of practical experience of the student himself; existing psychological barriers; limited career prospects; lack of inspiration. The main solutions to each of the considered motivation problems are revealed, based on the existing experience of the Blagoveshchensk State Pedagogical University.

Key words: *motivation, teaching profession, expeditions, open day, practices*

© Ланина С. Ю.

УДК 37.01:070.489(470.56) ‘18’

Мусс Павел Дмитриевич,
аспирант ФГБОУ ВО «ОГПУ»
pawelmuss@yandex.ru

Вопросы общественно-педагогического движения в периодических изданиях Оренбургской губернии в конце XIX века

В статье представлен обзор содержания «Циркуляра по Оренбургскому учебному округу», издаваемого в конце XIX века. В изменяющихся конкретно-исторических условиях он восполнял дефицит информации, необходимой профессиональному учительскому сообществу и заинтересованной в развитии образования общественности: публиковались законы и распоряжения правительства, труды великих ученых, вопросы дидактики и методики, подготовки педагогов и т. п. Историко-педагогический анализ архивных данных позволил выявить роль общественно-педагогического движения в организации народного просвещения в Оренбургской губернии в тот период.

Ключевые слова: *общественно-педагогическое движение, Оренбургская губерния, периодические издания, «Циркуляр по Оренбургскому учебному округу»*

Использование прогностического потенциала истории образования в современных условиях невозможно без историко-педагогического анализа тенденций развития общественно-педагогического движения середины-конца XIX века в стране в целом и в Оренбуржье в частности. Они предопределены, с одной стороны, социальными трансформациями, а с другой, детерминируют изменения, произошедшие в системе образования региона в последующем. В данном контексте важно отметить место средств массовой информации, освещающих проблемы образования, а также роль представителей педагогической общественности в содержательном наполнении этих изданий. Законы и распоряжения правительства, регулирующие систему образования, теория и практика воспитания, научные статьи по психологии, педагогике, дидактике, физиологии, организация народного просвещения, подготовка педагогов для разного рода учреждений, вопросы дидактики и методики, изменения в учебных планах и программах, история педагогики, труды великих ученых, обзоры библиографии, учебной и художественной литературы для учащихся, письма учителей и прочее освещалось в Российской империи с середины до конца XIX века в таких изданиях, как «Журнал для воспитания» (1857), «Русский педагогический вестник» (1857), «Воспитание» (1860), «Учитель» (1861), «Ясная Поляна» (1862), «Журнал для родителей и наставников» (1864), «Педагогический сборник» (1864), «Педагогический листок» (1869), «Народная школа» (1869), «Семья и школа» (1871), «Наша начальная школа» (1873), «Педагогическая хроника» (1878), «Русский начальный учитель» (1880), «Русская школа» (1890), «Вестник воспитания» (1890), «Образование» (1892) и другие.

© Мусс П. Д.

Изучая проблематику общественно-педагогического движения в Оренбуржье, целесообразно учитывать факт, что образованная императрицей Елизаветой Петровной в 1744 г. административная единица перенесла много территориальных трансформаций. В этих условиях сфера образования также претерпевала частые изменения. 1865 – это год разделения Оренбургской губернии на Уфимскую и Оренбургскую. 18 мая 1874 г. императором Александром II было утверждено учреждение Оренбургского учебного округа, однако его фактическая работа началась с 1 января 1875 г. после получения финансирования. В должности Попечителя в освещаемый в данной статье период были Лавровский Петр Алексеевич (1875–1880), Даль Владимир Никитович (1880–1885), Сольский Хрисанф Петрович (1885–1885), Михайлов Дмитрий Сергеевич (1885–1890), Ростовцев Иван Яковлевич (1890–1904).

На фоне указанных событий постепенное развитие приобрела и педагогическая журналистика. Так, с 1875 г. систематически начал выпускаться «Циркуляр по Оренбургскому учебному округу», который освещал государственную политику в области образования (указы Императора, указы и повеления Правительствующего Сената, Министерские распоряжения), а также отражал местную специфику и представлял аутентичный материал по организации обучения и воспитания в учреждениях региона (распоряжения Попечителя, приложения и объявления).

Источниковой базой данного исследования послужили материалы Государственного бюджетного учреждения «Объединенный государственный архив Оренбургской области», Оренбургской областной универсальной научной библиотеки им. Н. К. Крупской, сайта «Персональная история русскоязычного мира».

Освещение вопросов общественно-педагогического движения в периодических изданиях Оренбургской губернии видим уже в № 11 за 1881 г., подписанном Попечителем учебного округа В. Н. Далем. Педагогической общественности дан подробный отчет исполняющего должность инспектора инородческих школ В. Катаринского о проведении с 1 августа по 15 сентября краткосрочных педагогических курсов при Оренбургской татарской учительской школе, устроенных для учителей татарских народных училищ. Обнародовано расписание, программа, список слушателей, детальное описание каждого открытого урока. Общественно-педагогическому сообществу Оренбуржья были представлены фамилия педагога, демонстрировавшего свои умения, предмет, класс, тематика, содержание работы на уроке. Особую ценность имели занятия по методике преподавания русского языка, арифметики, курса русской истории, географии, естественной истории, физики.

Отметим также публикацию в № 12 за 1881 г. Это выступление Г. С. Рыбакова, инспектора народных училищ, при открытии общества попечения о народных школах в г. Троицк и его уезде 11 октября 1881 г. Его анализ показывает, что эта дата обозначается как день открытия общества попечения народных училищ, состоящего из объединения частных лиц. Сообщается, что в здании общественного собрания произошло знаковое событие, по протоколу состоящее из благодарственного молебна, изложения истории возникновения общества попечителей, освещения

© Мусс П. Д.

задач деятельности, речи инспектора народных училищ, оглашения акта открытия общества, записи новых членов, пожертвования ими средств на образование. Также указывается, что «вопрос о народной школе, везде обыкновенно входящий лишь в круг официальных обязанностей, здесь, у нас, может стать вопросом всех и каждого» [5, с. 550]. В данное общество могли вступать мужчины и женщины всех званий и сословий. Г. С. Рыбаков отмечает, что открытие общеобразовательных начальных школ – один из весомых результатов работы общества попечения о народных школах; что требуется привлечение средств, усиливающих содержание училищ; необходимость моральной и материальной поддержки народных учителей, а также соблюдение требований Устава учреждения в части выдачи педагогам субсидий за успехи учеников или же финансовой помощи в случае каких-либо бедствий.

«Циркуляры по Оренбургскому учебному округу» № 11 и № 12 за 1881 г. содержат перечень изданий, утвержденный постоянной комиссией Министерства народного просвещения, которые можно было использовать для устройства народных чтений как формы внешкольной работы. В конце XIX в. она значительно отличалась от формального начального образования, имела весомое место в общественно-педагогическом движении и влияние на просвещение населения.

В № 1 за 1882 г. был отсыл к организации попечителями округов работы с ходатайствами от местных сословий, земств и частных лиц, касающихся появления женских гимназий и прогимназий, таким образом, чтобы склонить общественность к целесообразному решению вопроса.

«Циркуляр» № 3 за 1882 г. содержит разъяснение по ходатайству одного из земств о домашнем обучении грамоте сельского населения. Указывается, что лицам, им занимающимся, разрешается не иметь учительского звания. Подобная риторика говорит о признании кадрового дефицита в отдаленных территориях Российской империи и попытке найти общий язык с членами формирующегося общественно-педагогического движения.

В приложении к № 4 «Циркуляра» за 1882 г. касательно открытия женской прогимназии в г. Осе говорится, что к этому событию непосредственное отношение имела общественность, состоящая из почетных лиц города, не просто инициировавших данное мероприятие, но и сделавших значительные пожертвования. В декабре 1897 г. чрезвычайное Осинское уездное земское собрание по согласованию с Городской думой высказало идею об основании учебного учреждения, поддержанную Попечителем Оренбургского учебного округа. Окружной инспектор Н. П. Великанов уточнил, что развитие учреждения будет зависеть от «заботливости и согласных действий земства и городского общества» [4, с. 167].

Особого внимания заслуживает факт размещения в приложении к № 5 за 1882 г. материала, описывающего съезд народных учителей и учительниц Верхотурского уезда Пермской губернии, прошедший в 1881 г. под руководством видного педагога, организатора народных земских школ, человека, спроектировавшего существенные элементы методики начального образования и занимавшегося отбором его содержания, Николая Федоровича Бунакова. Читателям «Циркуляра» представлено описание хода событий, сопровождающего данное мероприятие, статистика посещения, проведенные

© Мусс П. Д.

для педагогов теоретические занятия лекционного типа (задачная структура урока, психологические основы обучения и воспитания, их принципы), а также практико-ориентированные (методика преподавания предметов). Отдельно отмечается, что данное событие одобрено земской управой и утверждено учебным начальством, тем самым можно прийти к выводу, что представители власти признавали необходимость диалога с членами общественно-педагогического движения.

В «Циркуляре» № 1 за 1883 г. обществам, имеющим училища, предлагается принимать самостоятельное решение относительно сроков начала учебного года с учетом времени, рационального для данной территории. Оно должно быть публично представлено с подписями законоучителей, учителей и попечителей училищ и транслировано в том числе при содействии сельских властей. При этом уточняется, что дата должна неукоснительно быть принята всеми учащимися и их родителями.

«Циркуляр» под № 5 за 1883 г. сообщает о предоставлении Попечителем возможности назначать лучших представителей средних и высших учебных заведений Министерства просвещения в качестве председателей педагогических советов женских гимназий и прогимназий, которые, согласно Положению Министерства народного просвещения от 24 мая (5 июня) 1870 г., состояли из начальницы, всех лиц, привлеченных к обучению и воспитанию, и секретаря из числа преподавателей.

В № 6 за 1883 г. имеется ходатайство Министра просвещения к Государственному совету об императивном указании городским общественным управлениям безусловно исполнять требование о выделении средств на содержание учебных заведений. В этом же издании размещено распоряжение Попечителя Оренбургского учебного округа в ответ на повторные прошения педагогических советов средне-учебных заведений об открытии параллельных отделений. В. Н. Даль указывает на невозможность выполнения просьбы, однако предлагает альтернативные пути, тем самым создавая условия для принятия педагогическими советами учреждений самостоятельных решений.

Идеи привлечения членов общественно-педагогического движения к управлению образовательными учреждениями просматриваются и в Положениях о стипендии при Троицкой гимназии (№ 10, 1883 г.), Стерлитамакской прогимназии (№ 1, 1885 г.), Пермской мужской гимназии (№ 8, 1888 г.), Алапаевского городского трехклассного училища (№ 2, 1889 г.), Уфимской мужской гимназии (№ 6, 1889 г.), Кунгурского городского четырехклассного училища (№ 8, 1889 г., № 5, 1898 г.), Пермской мужской гимназии (№ 7–8, 1898 г.), Оренбургской мужской и женской гимназиях (№ 9–10, 1898 г.). В их назначении непосредственное участие принимает педагогический совет.

В № 10 за 1883 г. также опубликован Указ Императора об изъятии русско-башкирских и русско-татарских школ из подчинения училищных советов. Тем самым к членам общественно-педагогического движения примкнули директора и инспекторы татарских, киргизских и башкирских школ Оренбургской губернии [6, с. 428].

В № 1 «Циркуляра» за 1885 г. обнародовано распоряжение о праве членов попечительских советов женских гимназий быть на годичных экзаменах.

© Мусс П. Д.

В приложении к № 3 за 1885 г. имеются выписки из протоколов заседаний педагогических советов городских училищ Оренбургской губернии: Троицкого городского двухклассного, Орского городского четырехклассного, Оренбургского городского трехклассного, Верхнеуральского городского двухклассного. Представители педагогической общественности обсуждали вопросы о развитии у учащихся умения конспектировать, навыков грамматического разбора, написания сочинений, черчения карт, церковно-славянского чтения и пр.; о введении практических уроков по ботанике, геометрии, гимнастике, пению и т. д.

В № 10 за 1885 г. сообщается об удовлетворении ходатайств Попечителя Оренбургского учебного округа к Министру народного просвещения о преобразовании начального народного училища с. Новокумякское в одноклассное; учреждении при городском двухклассном училище при Оренбургском учительском институте должности сверхштатного учителя; закрытии Екатеринбургской горнозаводской школы и т. п. В разделе «Распоряжения управляющего Оренбургским учебным округом» речь идет о его самостоятельном решении относительно смены статуса Ак-Тюбинского начального русско-киргизского училища на двухклассное. Это свидетельствует о признании Министерством права местного педагогического сообщества на принятие мер по трансформации образовательных учреждений.

В этом же номере – Устав женской рукодельной гимназии, где в разделе III «Управление школой» имеется пункт «Педагогический совет» с указанием его состава, режима работы, обязанностей, которые по факту скорее можно назвать правами, поскольку его членам разрешается распределять предметы и количество часов на каждого, выбирать учебные пособия, составлять правила и инструкции для учащихся, отчислять их и пр.

Согласно распоряжению управляющего Оренбургским учебным округом (1885 г., № 11), до сведения педагогических советов как формы общественно-педагогического движения должна доводиться информация о содержании циркуляров по управлению округом с обязательным занесением в протокол заседания.

В 1887 г. в № 12 уездным училищам предоставляется некоторая автономия по вопросу кадровых перестановок: по усмотрению руководства можно было осуществить оплату учителю, если он дополнительно выполнял обязанности штатного смотрителя.

«Циркуляр» № 1 за 1888 г. содержит распоряжение Министерства народного просвещения, обязывающее начальство учебных округов предоставить ему экземпляры издания. Можно предположить, что это было необходимо с целью получения обратной связи от педагогических сообществ и контроля за деятельностью попечительских советов. По факту выпуски высылались неисправно, о чем в № 5 за 1888 г. Министерством было сделано замечание Попечителю Оренбургского учебного округа Д. С. Михайлову.

В № 6–7 за 1888 г. приведено Высочайшее повеление о реальных училищах, где п. 24 значим для деятельности членов общественно-педагогического движения. Он разъясняет круг вопросов, решения по которым вправе принимать педагогический совет: прием и перевод обучающихся; снижение оплаты за обучение; назначение стипендий; выбор учебных книг; избрание из числа преподавателей членов для более мелких общественных

© Мусс П. Д.

объединений, например, хозяйственного комитета и пр. [3, с. 149]. Более детально функционал данного органа общественно-педагогического движения представлен в «Уставе реальных училищ ведомства Министерства народного просвещения» в № 9–10 за 1888 г. В «Циркуляре» № 3 за 1894 г. в Уставе Оренбургского ремесленного училища сообразно с ним сформулирован круг компетенций педагогического совета.

В 1889 г. в «Циркуляре» № 2 Государственный Совет сообщает о запрете нехристианам заведовать начальными народными училищами Российской империи. Это ставит под сомнение участие в общественно-педагогическом движении людей разных вероисповеданий и обостряет социальную ситуацию в Оренбургской губернии как поликонфессиональном регионе.

Право учителей, служащих по найму, участвовать в заседаниях педагогических советов фиксируется в № 5 за 1889 г. Делается отсыл к Уставу реальных училищ (1888 г.), разрешающему педагогам работать не в статусе государственного служащего, следовательно, он, будучи членом педагогической общественности, имел право голоса на заседаниях.

В № 1 за 1891 г. властью допускается некоторый плюрализм в отношении частных учебных заведений, учреждаемых городами, земствами и сословиями: если тип училища или школы отличается от установленных правительством, разрешение на их открытие дается только при наличии собственного устава, утвержденного Министерством народного просвещения.

Народные чтения – форма внешкольной работы, организуемая представителями общественно-педагогического движения. В № 6 за 1891 г. помещено разрешение проводить их епархиальному ведомству в помещениях училищ, принадлежащих Министерству, в иных случаях – только в городских училищах под надзором их директоров.

В № 2 за 1898 г. Высочайшим Повелением Министерства народного просвещения в состав Попечительских Советов введены директора средних и низших промышленных училищ со следующим обоснованием: «…поскольку помимо вопросов промышленного образования весьма нередко обсуждаются педагогические вопросы общего характера» [2, с. 57]. Этот факт подтверждает поминание государством роли членов общественно-педагогического движения в образовательном процессе.

Таким образом, анализ содержания «Циркуляра по Оренбургскому учебному округу», издаваемого в конце XIX века, выявил, что большое количество публикаций по части образования детерминировано быстрым темпом прироста школ и начальных училищ; повышением требований к педагогическим кадрам; необходимостью распространения передовых идей по управлению учреждениями, методике преподавания, финансовому и материальному обеспечению, просвещению народных масс. Так в изменяющихся конкретно-исторических условиях «Циркуляр» позволил восполнить дефицит информации, необходимой профессиональному учительскому сообществу Оренбуржья и заинтересованным в развитии образования представителям общественно-педагогического движения.

© Мусс П. Д.

Список литературы

1. **Андреева, Н. Ф.** Русская периодическая печать : (общие и отраслевые библиографические указатели. 1703–1975) : аннотированный указатель / Н. Ф. Андреева, М. В. Машкова ; Гос. Публ. б-ка им. М. Е. Салтыкова-Щедрина. – Москва : Книга, 1977. – 183 с.
2. **О включении в состав Попечительских Советов директоров средних и низших промышленных училищ** // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. – 1898. – № 2. – С. 56–57.
3. **О реальных училищах** // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. – 1888. – № 6–7. – С. 143–156.
4. **Открытие женской прогимназии в г. Осе** // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. – 1882. – № 4. – С. 166–167.
5. **Речь, сказанная инспектором народных училищ Троицкого района Г. С. Рыбаковым при открытии общества попечения о народных школах в г. Троицк и его уезде 11 октября 1881 года** // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. – 1881. – № 12. – С. 550–554.
6. **Указ Его Императорского Величества Самодержца Всероссийского из Правительствующего Сената,** г. Министру Народного Просвещения от 13 августа 1880 года за № 33696 // Циркуляр по Оренбургскому учебному округу. – 1883. – № 10. – С. 426–429.

Muss P. D.

The coverage of issues of the social and pedagogical movement in periodicals of the Orenburg province at the end of the XIX century

The article presents an overview of the contents of the "Circular on the Orenburg Educational District" published at the end of the XIX century. In changing specific historical conditions, it filled the gap in information needed by the professional teaching community and the public interested in the development of education: laws and government regulations, works of great scientists, issues of didactics and methodology, training of teachers, etc. were published. Historical and pedagogical analysis of archival data made it possible to identify the role of the social and pedagogical movement in the organization of public education in the Orenburg province during this period.

Key words: *public-pedagogical movement, Orenburg province, periodicals, «Circular on the Orenburg Educational District»*

© Мусс П. Д.

УДК 37.015.311:316.772.4

Приходченко Екатерина Ильинична,
д-р пед. наук, профессор, академик Международной
академии наук педагогического образования,
профессор кафедры «Инженерная педагогика и лингвистика»
ФГБОУ ВО «ДонНТУ»
88rapoport88@mail.ru

Роль коммуникативной компетентности в развитии сбалансированной личности

Статья рассматривает весьма важную проблему – развитие личности с высоким уровнем компетентности в процессе коммуникации. Владение коммуникативными средствами способствует гармоническому формированию личности. Такой процесс носит название сбалансированного субъектного развития. В статье описан процесс взаимосвязи коммуникативной компетентности с высоким уровнем общего и профессионального становления.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, личностное развитие и саморазвитие, понятие «баланс»*

Постановка проблемы. XXI век – век ускоренного развития новых образовательных технологий, которые требуют от обучаемых неустанного следования за ними, поднимаясь в личностном развитии. Такое движение в направлении совершенствования в науке принято называть сбалансированным развитием личности. Поскольку человек живет в обществе, обязательным компонентом его баланса выступает коммуникация. Стремясь к постоянному росту своей коммуникативной компетентности, индивид гармонизирует субъект-субъектные отношения, которые уравновешивают взаимоотношения с окружением. Так происходит процесс личностной сбалансированности.

Цель статьи: дать характеристику понятиям «нарратив», «коммуникация» и «коммуникативная компетентность»; рассмотреть взгляды ученых на проблему «сбалансированное развитие личности»; описать процесс взаимосвязи коммуникативной компетентности с высоким уровнем общего и профессионального становления.

Методология и методы исследования. Исследование опирается на общенаучные методы, среди которых особое значение имеют методы анализа научной литературы, контент-анализ учебно-методической документации, а также методы синтеза, систематизации, обобщения, изучения передового педагогического опыта. Методологической основой исследования выбран системный подход, который позволяет выстроить процесс развития коммуникативной компетенции на системной и последовательной основе, а также комплексный подход, обеспечивающий разновекторное развитие коммуникативной компетенции для развития сбалансированной личности.

Научная новизна заключается в комплексном подходе к изучению дефиниции «коммуникативная компетентность», а также в выстраивании

© Приходченко Е. И.

теоретической и практической базы, которая позволит сформировать полноценную и сбалансированную личность для её профессионального становления.

Научные исследования проблемы. Проблемой сбалансированного развития личности с высоким уровнем компетентности занимались ученые: Б. Г. Ананьев, В. И. Байденко, Б. А. Брунов, Ш. Ф. Гросс, Г. А. Кочмина, В. П. Федотова, А. В. Хуторской и др. [1–9]. Исследователей интересовали разные стороны рассматриваемого вопроса. Так, Б. Г. Ананьев глубоко изучал внутренний мир человека, его взаимодействие с окружающим миром, с социумом, в котором пребывает, формируется, развивается [1]. В центре внимания В. И. Байденко была компетентностная личность, владеющая соответствующим современным требованиям общества образовательным уровнем, который позволит быть профессионалом в той или иной производственной сфере [2]. Б. А. Брунова тоже увлекал и направлял к изучению мир человека-созидателя, его внутренняя, внешняя гармония, взаимодействие с другими субъектами [3]. Ш. Ф. Гросс делает акцент в формате «развитие личности» на таком феномене, как общение. Именно в коммуникации субъект живет полноценной жизнью, успешно развивается и поднимается вверх по иерархической лестнице личностного и профессионального становления [4]. В. А. Кочмина полностью согласна со взглядами Ш. Ф. Гросса и привносит в процесс формирования личности как обязательный компонент мотивацию в деятельности, в частности при овладении иностранным языком [5]. Ученый О. М. Орлов делает акцент на компетентности, которая носит профессиональный характер. Исследователь идёт за концепцией Ж. Ньюттена «индивид – среда» и раскрывает влияние окружения на развитие личности [6].

Федотова В. П. в своих научных исследованиях делает акцент на нарративной компетенции. Нарратив (от англ. narrative – повествование) предоставляет новые аспекты в изучении процесса коммуникации через анализ историй, рассказов, событий из жизни других людей, но в сопоставлении со своими жизненными ситуациями [8]. Такой же точки зрения придерживается А. В. Хуторской и др. Учёный к тому же очень детально описывает технологии конструирования субъекта в групповой работе, коллективной, в диалоговом сотрудничестве. Развивается научное обоснование коммуникации как взаимообогащающего процесса [7; 9]. Основными признаками такой деятельности, по мнению А. В. Хуторского, является взаимодействие, взаимозависимость и взаимная ответственность [9]. И. В. Федотова и А. В. Хуторской, говоря о коммуникативной компетенции как составляющей общекультурной личностной компетентности, подчеркивают возможность как необходимость составления модели речевого познания [8], используя для этого конструкта необходимые технологии [9].

Обобщая взгляды ученых на проблему коммуникативной компетенции, можем сказать, что, имея индивидуальные точки зрения на проблему, все они сходятся на необходимости общения как обогащения созидательного потенциала для разрешения социальных, духовно-нравственных и культурных задач и рисков, стоящих перед современным миром.

Основное содержание статьи. Вся сознательная жизнь человека проходит в обществе, окружающем социуме, в коллективе. И всегда требуется

© Приходченко Е. И.

коммуникация, общение, взаимодействие. Именно в таких условиях происходит личностная реализация, устанавливаются и поддерживаются субъект-субъектные контакты, принимаются решения, ведутся переговоры, осуществляется работа в команде и сотрудничестве. Отсюда следует, что понятие «коммуникация» включает связь двух и более субъектов, в ходе которой происходит обмен информацией. Это беседа, дискуссия, высказывание различных мнений, способность выслушать и принять во внимание взгляды других, защищать свою точку зрения. Этимологически термин «коммуникация» происходит от латинского слова communicatio – сообщение, передача, которое, в свою очередь, образовано от глагола communicare – делать общим, сообщать, беседовать, связывать, соединять, общаться, иметь дело, иметь связь. Владение высоким уровнем коммуникации и будет составлять личностную коммуникационную компетентность. Термин «коммуникативная компетенция» впервые употребил американский лингвист П. В. Хомской, а дефиницию «коммуникативная компетентность» – американский ученый Д. Хаимс. В отечественной педагогике термины изначально были в работах исследователя М. Н. Вятютнева. Различия в дефинициях «компетентность» и «компетенция», по убеждению исследователей, имеются и заключаются в том, что компетенция является способностью, готовностью использовать знания, умения и навыки, приобретенные в процессе жизни, компетентность же – это уровень овладения компетенциями для успешной жизнедеятельности, помогающей личности стать сбалансированной.

Хуторской А. В. рассматривает дефиницию «компетентность» как владение личностью определенными компетенциями, которые представляют собой целостные личностные качества [9]. Компетентность, в том числе и коммуникативная, может включать несколько компетенций, значимых для личности. В этом случае можно говорить об индивидуальной сбалансированности, которая напрямую зависит от личностного развития.

Автор теории «индивид – среда» Ж. Ньюттен подчеркивает доминирование субъекта деятельности в этом активном взаимодействии и общении с миром объектов, мотивируя устойчивость поведения в достижении поставленной цели – в учёбе, в совершенстве профессиональных навыков, в духовно-нравственном становлении. Такое сочетание набора человеческих потребностей называют сбалансированным развитием личности. Чем опытнее жизненный путь субъекта, тем больше его аспектов становится результатом выбора [4].

Остановимся на педагогической коммуникации как профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава высшей школы. Поскольку, обучая студентов, будущих профессионалов в избранном направлении, постоянно находимся либо в непосредственном контакте с обучаемыми, либо в опосредованном. Под профессиональной коммуникацией педагога понимается система взаимодействия преподавателя и обучаемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Здесь следует сделать акцент на дефиниции «деловое общение» – особой форме взаимосвязи субъектов деятельности, направленной на организацию оптимизации продуктивного сотрудничества в трудовых отношениях. В данном случае имеется в виду учебно-воспитательный процесс в высшей школе. В деловом общении

© Приходченко Е. И.

устанавливаются межличностные отношения партнёрства, формируются профессиональный и корпоративный имидж субъектов общения. Социально значимая совместная деятельность такого вида общения предполагает снижение индекса культурной дистанции (термин А. Бабикера), согласованность действий, понимание, принятие каждым её участником целей этой деятельности, своей роли и возможностей по её реализации, создавая условия для выявления творческого потенциала личности, её карьерного роста.

Кан-Калик В. А. в педагогическом общении выделяет: 1) изучение, осмысление и освоение структуры и закономерностей процесса профессионально-межличностного общения; 2) овладение профессиональным межличностным общением. Отсюда следует, что коммуникативная компетентность – это составляющая часть педагогической культуры общения, построения взаимодействия в выполнении определенных социальных ролей. В этом случае от педагога требуется наличие таких качеств, как гибкость, рефлексивность, тактичность, эмпатия. Профессиональная компетентность значительно расширяет поле воздействия на собеседника, в нашем случае имеется в виду студенческая аудитория за счет включения высокого уровня квалификации и профессионализма преподавателя. Отсюда следует, что коммуникативная компетентность – это интегративное качество личности, способной и готовой выполнять эффективно профессиональную деятельность, глубоко владея системой базовых, проявленных профессиональных ключевых компетенций – важнейших составляющих компетентности коммуникации. Если коммуникация осуществляется в учебно-воспитательном процессе, то педагог в этом случае выступает и информатором – подающим в доступной форме программный материал, и фацилитатором (от лат. facilitate – облегчение) – помогающим направлять полученные знания в нужное русло для извлечения максимального положительного влияния на обучающегося. Последний, находясь в социуме, вступая в различные социальные связи, обязательно применит их в той или иной возникшей ситуации. В этом случае следует говорить о фацилитации социальной, то есть такой, которая выходит за рамки учебного процесса. Впервые о фацилитации социальной заговорили в конце XIX века. Термин употреблен французским ученым К. Фере, подробно описан Ф. Одпортом, В. Меде, В. Бехтеревым, Н. Ланге и другими. Исследователи уже встали на путь изучения личности в состоянии баланса повышенного уровня коммуникации. В структуре коммуникативной компетентности ученых выделяются следующие компоненты:

– когнитивный, поведенческий и эмоциональный [2; 3];

– мотивационный, ценностно-смысловой, индивидуально-личностный [1; 2; 3];

– способностей, знаниевый, умений [2];

– социально-психологический, индивидуально-психологический, психофизиологический [2; 4; 5];

– мотивационно-ценностный [2–5];

– рефлексивный [4];

– социокультурный [1–5];

– деятельностный [2; 3].

© Приходченко Е. И.

Практической их реализации способствует такая форма общения, как нарратив (от англ. narrative – повествовательный) – это вербальное изложение материала, которое используется при описании событий, текст, подающий происшедшее в той или иной последовательности, анализируя, тем самым обогащая свой собственный жизненный опыт. Нарратив представляет новые аспекты в изучении не только процесса коммуникации, но и роли его субъекта: с одной стороны, выделяется коммуникативное действие, с другой – общение, с третьей – рефлексия. Акт наррации обязательно предусматривает отношение субъекта к передаваемой истории, воздействия на эмоции, мировоззрение, жизненную позицию индивида, слушателя, заполняя всё его пространство, являясь неисчерпаемым ресурсом самоосмысления, самопрезентации обучаемого. В нем изначально заложены определенные моральные ориентиры, ценностные установки, моделирование определенных жизненных ситуаций, что способствует актуализации личного и социального. По убеждению ученых М. Уайта и Д. Элстона, которые стояли у истоков нарративного подхода в обучении, такая форма коммуникации воспринимается как доминирующая история определенной культуры, как такая, что несёт общечеловеческие ценности.

Полкинхорн Д. предлагает две трактовки нарратива: в широком смысле слова – любое устное или письменное повествование истории; в узком смысле – организация жизненного опыта через произведение, например, художественное. Термин «устная история» был введен в оборот в 1852 году ученым Барбе д'Оревилли. Исследователь Н. Чепелева предлагает значение нарратива как организацию опыта, жизненного проектирования рассматривать как нарративную компетентность личности. Благодаря нарративу обучаемый способен построить новый сюжет, новую жизненную историю, новую жизненную концепцию, что приводит его к более целостному и позитивному восприятию своей жизни и самого себя.

Петровский Л. А. особо акцентирует внимание на продуктивной и репродуктивной коммуникативной компетентности. Первый тип представляет использование готовых научных достижений при сообщении программного материала в студенческой аудитории, второй – носит творческий, новаторский характер. Нами видится применение еще одного типа компетентностного общения – это репродуктивно-продуктивного, который позволяет систематизировать знания, умения и навыки, приобретенные при изучении научной литературы, в процессе осуществления педагогической деятельности, а также привнесение авторского видения рассматриваемой проблемы [4].

Выводы и рекомендации. Изучение научных источников по проблеме «коммуникативная компетентность», опыт педагогической деятельности позволили нам сделать такие выводы:

– коммуникативная компетентность содействует личностному сбалансированному развитию;

– когнитивный, или знаниевый, компонент, помогает усваивать нормы общения, владеть применением выражения своих мыслей и чувств;

– поведенческий компонент содержит опыт проявления коммуникативных способностей в различных стандартных и нетипичных

© Приходченко Е. И.

ситуациях общения, демонстрируя эмоциональную отзывчивость, эмпатию, внимание к действиям собеседника, умение строить контакт на разной психологической дистанции;

– компетентность коммуникации – это мера образовательного успеха личности, максимальная самореализация и развитие. Среда коммуникации направлена на создание оптимальных условий для интеллектуального и социального развития каждого ее участника, выявление индивидуальности, духовно-ценностного комплекса взглядов, убеждений, способностей.

Высокий уровень организованности общения обеспечивает согласованность, упорядоченность полноты совместной деятельности, ее результат, создает морально-психологическую атмосферу определенности надежной ориентации на успех.

Чтобы избегать конфликтных ситуаций, часто сопровождающих человека в различных жизненных проявлениях, в том числе и в общении, следует учиться сознательно управлять назревающим конфликтом. Технология управления здесь заключается в единстве стратегии как принципиальной линии поведения общающихся сторон, направленной на реализацию договоренности как непосредственного воздействия в выборе формы реакций в субъект-субъектном взаимодействии. Решающим фактором в преодолении конфликтов или их предупреждении выступает профессионализм личности педагога, его оптимизм, способность преодолеть психологическую несовместимость, направить коммуникативную ориентацию на положительное сотрудничество. Также для тех, кто имеет затруднение в общении, организовываются так называемые Т-группы (с англ. training group) – малые группы, создаваемые для обучения базовым межличностным коммуникативным умениям, для развития самопознания. Возникновение Т-групп относится к 1947 году и упоминается в работах ученого К. Левина, который изучал проблемы групповой динамики личностных ресурсов субъекта эффективной деятельности, межличностной обратной связи, новых форм общения, поддерживающих психологический климат в складывающемся групповом процессе. Внедрение педагогом трудов К. Левина в свою профессиональную деятельность помогает избежать многих негативных ситуаций, создать баланс между внутренними потребностями и внешними запросами как обучаемого, так и обучающего в ценностно-ориентированном единстве.

Пути дальнейшего исследования проблемы. Нами видится необходимость более глубокого изучения видов конфликтов, возникновение которых неизбежно в процессе коммуникации, стилей повышения в каждом из них, владение различными уровнями поведения эффективности предметного взаимодействия как целостной функциональной системы, отражающей и регулирующей взаимоотношения в деятельности, в самоосмыслении, в самопроектировании.

© Приходченко Е. И.

Список литературы

1. **Ананьев, Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2001. – 272 с. – ISBN 5-02-00289-X.
2. **Байденко, В. И.** Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Н. Карсон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста : науч.-метод. сб. / Ин-т проблем развития сред. проф. образования М-ва образования Рос. Федерации. – Москва, 2002. – С. 22–46.
3. **Брунов, Б. А.** Мир человека : учебное пособие / Б. А. Брунов. – Москва : Интерэксперт, 2015. – 416 с.
4. **Гросс, Ш. Ф.** Общаюсь – значит преуспеваю: жизненный путь через мастерство отношений / Ш. Ф. Гросс ; пер. с нем. Р. Р. Басаврюка. – Москва : Интерэксперт, 2005. – 286 с. – ISBN 5-85523-011-2.
5. **Кочмина, Г.** Роль мотивации в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов / Г. Кочмина // Alma mater. – 2007. – № 11. – С. 15–18.
6. **Орлов, О. М.** Профессиональная коммуникативная компетентность будущего специалиста / О. М. Орлов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 1. – С. 128–132.
7. **Приходченко, Е. И.** Психология и педагогика: современный образовательный контекст / Е. И. Приходченко. – [Саарбрюккен] : LAP Lambert Academic Publishing, 2022. – 572 с. – ISBN-978-620-4-98499-5.
8. **Федотова, В. Г.** Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового познания : английский язык, языковой вуз : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Федорова Виктория Петровна ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – Москва, 2004. – 22 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002620566.pdf (дата обращения: 13.08.2025). – Текст : электронный.
9. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции. Технологии конструирования /А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

Prichodchenko E. I.

The role of communicative competence in the balanced development of personality

The article considers a very important problem – the development of a personality with a high level of competence in the communication process. The possession of communication tools contributes to the harmonious formation of personality. This process is called balanced subjective development.

Key words: *communicative competence, personal development and self-development, concept of "balance"*

© Приходченко Е. И.

УДК [378.015.31-051:17.022.1]:378.4(470.6*ЛНР)ЛГПУ

Санченко Евгения Николаевна,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики перевода,
заведующий научным отделом
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
ghostofangel25@mail.ru

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

Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения

В статье авторы актуализируют проблему развития академической культуры молодого исследователя, обусловленную необходимостью ускоренного инновационного развития страны. Проанализированы подходы к трактовке академической культуры, раскрывающие ее многогранный характер. Охарактеризовано авторское понимание академической культуры молодого исследователя, что легло в основу разработки Программы развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ». Программа представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, взаимодействие которых обеспечивает решение проблемы по развитию у молодых исследователей университета академической культуры, необходимой для полноценной научно-исследовательской деятельности в современном социуме.

Ключевые слова: *научные исследования, молодой исследователь, академическая культура, академическая культура молодого исследователя, программа развития академической культуры*

Наука сама по себе и светит, и греет,
а образование без науки лишь блестит отраженным светом.
Н. И. Пирогов

Актуальность исследования. В условиях инновационных процессов в системе высшего образования, динамического развития современных технологий, резкого усиления виртуального научного общения, свободного доступа к результатам научных исследований фундаментальной и прикладной науки и возможности для членов научного сообщества расширять свои научные горизонты возникает необходимость развития академической культуры молодых исследователей, поскольку основа будущего любого государства – креативные молодые исследователи с высоким интеллектом.

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

В соответствии с этим стоит задача постоянного совершенствования системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в университетах, акцентируя внимание молодых педагогов и научных сотрудников на значимости «ученых для науки и образования», а также роли «образовательных и научно-исследовательских учреждений в достижении технологического суверенитета» [4, с. 52].

Сегодня наука в Российской Федерации носит инновационный характер, и её будущее зависит от результативности научно-исследовательской деятельности молодых ученых. Современные глобальные изменения в государстве меняют условия для научных исследований нового поколения ученых, которым необходимо «творить» в «ускоряющейся цифровой трансформации общества; возникающих во взаимодействии людей, природы и технологий опасностей и рисков; в условиях истощения природных и старения человеческих ресурсов» [10, с. 226]. При этом существует серьезная проблема непривлекательности академической карьеры на рынке труда для молодого поколения ученых, что создает невозможность удержания молодых сотрудников в стенах университета при уровне превышения численности старших возрастных групп научных кадров. Большинство ученых пишут о возрастном старении российской науки [2; 5; 8], уменьшении притока молодежи [6] и стабильно высоком уровне «утечки мозгов» [7].

Современные реалии вынуждают стремиться к академическому совершенству образовательной или научной организации для повышения качества и конкурентоспособности отечественных научных исследований и подготовки будущих научных кадров, способных к разработкам мирового уровня. Сегодня существует высокая потребность в молодых научных кадрах во всех областях научных исследований. Понимание важности их роли в развитии государства – залог технологического суверенитета страны. Академическое развитие молодых кадров при правильном сочетании научно-образовательных ресурсов и потенциала молодых исследователей нового поколения эпохи инноваций позволит сформировать исследовательскую организацию высокого уровня, молодые научные кадры которой, обладая глубокими междисциплинарными знаниями и «опережающим видением» [11], способны генерировать инновационные научные идеи для решения актуальных задач государства.

Следовательно, для прогресса и инноваций важно создать такое научно-образовательное пространство, в котором молодые исследователи «смогут сформироваться как личности с высокой академической культурой» [9, с. 172] и стать представителями нового поколения исследователей, «стремящихся к непрерывному повышению уровня своего развития, с инновационным мышлением, конкурентоспособных, обладающих профессиональной мобильностью, чувством ответственности, творческим потенциалом, энергичных и активных» [6, с. 160].

Исследователь Т. В. Артемьева указывает, что «без глубокого внедрения в понимание функционирования современной академической культуры невозможна плодотворная работа и успешное обучение» [1, с. 35]. Сегодня молодые российские исследователи должны стать не только высококвалифицированными специалистами, которые готовы принять все современные вызовы общества и стать неотъемлемой частью научного

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

мира, но и носителями академической культуры, объединяя традиционные и инновационные ценности академического характера. Исследователь А. К. Ерохин в своих работах указывает на необходимость разработки программ популяризации академических ценностей, поскольку академическая культура, являясь частью социальной культуры, играет «важную роль в распространении знаний и новых идей» [3, с. 40].

Цель статьи – описание разработанной Программы «Академический портал ЛГПУ», направленной на развитие академической культуры молодых исследователей Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет».

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на системной основе, исходя из многогранности феномена «академическая культура молодого исследователя», обоснован общий подход к построению структуры и определению содержания программы развития академической культуры молодых исследователей, реализация которой проходит на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет».

Методология и методы исследования. Исследование опирается на общенаучные методы, среди которых особое значение имеют методы анализа научной и нормативной литературы, контент-анализ учебно-методической документации, а также методы синтеза, систематизации, обобщения, изучения передового педагогического опыта. Методологической основой исследования выбраны системный подход, который позволяет выстроить процесс развития академической культуры молодых исследователей на системной и последовательной основе, а также комплексный подход, обеспечивающий разновекторное развитие академической культуры молодых исследователей.

Результаты анализа научной литературы (Т. В. Артемьева, К. В. Воденко, Е. Л. Ерохина, Е. А. Попов, И. И. Сальникова, И. О. Щербакова и др.) подтверждают междисциплинарность феномена «академическая культура». Единой общепринятой дефиниции понятия «академическая культура» в научных исследованиях не существует на данный момент. Исследователи оперируют понятиями «научно-исследовательская культура» (М. Г. Сакулин, В. А. Шабанов, Л. В. Ковтуненко), «культура научного исследования» (Е. С. Круглова, В. М. Ларионов), «культура научно-исследовательской деятельности» (М. М. Иванова, С. В. Малетин, Е. В. Рындовская), «научная профессионализация» (С. Л. Кандыбович, Т. В. Разина), «профессиональная культура» (Е. В. Везетиу, К. В. Воденко, И. И. Сальникова, А. М. Ерохин, Д. А. Ерохин), «исследовательская культура» (П. М. Алексеева, М. В. Крыгина, Е. А. Кокорева, А. С. Мизимбаева, О. А. Милаш, Е. А. Попов, В. П. Топоровский), «педагогическая культура» (Т. Е. Исаева), «публикационная культура» (И. И. Сальникова), «интеллектуальная культура» (А. М. Адаменко), дефиниции которых лишь частично раскрывают сущность понятия «академическая культура».

В научных исследованиях по вопросам изучения академической культуры рассматривалось содержательное наполнение понятия

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

«академическая культура» как совокупность компетентностей, формирующихся в процессе научно-образовательной деятельности (Т. В. Артемьева, Н. В. Горденко), как ценностно-смысловой феномен образования и науки (И. В. Налетова, Е. А. Попов, Е. Л. Ерохина), как трансформация традиционных норм и ценностей научно-образовательной сферы в постакадемические ценности или ценности «академического капитализма», предполагающие имплементацию рыночных механизмов в научную деятельность в целях получения прибыли (А. В. Прохоров, О. Н. Крутикова, М. Р. Шиверских, О. И. Журавлёва).

В контексте нашего научного поиска академическая культура молодого исследователя рассматривалась как сложный многокомпонентный феномен в пентаде «образование – наука – ценности – инновации – государство» и как результат освоения комплексной программы развития академической культуры молодого исследователя в научно-образовательном пространстве университета.

Такая программа была разработана в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Луганский государственный педагогический университет», получив название «Академический портал ЛГПУ». Программа охватывает молодых исследователей 8-ми групп научных специальностей: 1.4. «Химические науки»; 3.3. «Медико-биологические науки»; 4.2. «Зоотехния и ветеринария»; 5.3. «Психология»; 5.6. «Исторические науки»; 5.7. «Философия»; 5.8. «Педагогика»; 5.9. «Филология».

Компоненты для создания вышеуказанной программы зарождались в течение не одного года. Так, например, в университете много лет на постоянной основе функционировала «Школа молодого ученого» в формате интенсивного цикла лекций и семинаров-тренингов для молодых ученых, а также ежегодных научно-методологических семинаров, проводимых ведущими учеными университета. Кроме того, был реализован научно-образовательный проект «Научный ликбез: просто о сложном» как обучающий медиа-интенсив для начинающих исследователей.

Однако данных мер в связи с новыми целевыми ориентирами развития отечественной науки оказалось недостаточно, что обусловило разработку новой комплексной программы, способствующей становлению молодого исследователя с высокой академической культурой, научный поиск которого направлен на достижение личных научно-профессиональных целей с учетом потребностей развития государства, образовательной и/или научной организации, с сохранением традиционных академических норм и ценностей при активном использовании инновационных подходов в презентации, реализации и внедрении результатов исследования для обеспечения высокого уровня их конкурентоспособности.

В рамках Программы решаются следующие задачи:

− формирование академических личностных качеств исследователя;

− развитие способности осуществлять поиск, отбор, критический анализ и синтез научной информации;

– развитие научно-творческой активности;

– развитие гражданской идентичности и формирование научного патриотизма;

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

– развитие навыков работы с научными документами, базами данных, электронными библиотечными системами;

– развитие навыков создания, публикации и оценки научного текста;

– развитие презентационных умений результатов научной деятельности;

– развитие навыков внедрения результатов научной деятельности;

– развитие навыков оценки академического потенциала в рамках личного профессионального роста и построения академической карьеры.

Конструкт Программы включает четырнадцать взаимосвязанных компонентов, реализацию которых университет может обеспечить на своей базе.

Компонент 1. Дисциплина «Академическая культура исследователя»: введена в учебный план подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре в образовательный компонент блока «2.1. Дисциплины (модули)» по всем научным специальностям.

Компонент 2. Модуль «Академическое письмо» дисциплины «Иностранный язык», входящей в учебный план подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре образовательного компонента блока «2.1. Дисциплины (модули)» по всем научным специальностям.

Компонент 3. Базовые дистанционные курсы по дополнительным образовательным программам «Подготовка к кандидатскому экзамену» по дисциплине «Иностранный язык», «Подготовка к кандидатскому экзамену» по дисциплине «История и философия науки», «Подготовка к кандидатскому экзамену» по специальной дисциплине». Курсы открыты для освоения на платформе Moodle.

Компонент 4. Дистанционные курсы по выбору по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации «Академическая культура исследователя», «Основы цифровой грамотности в научной и образовательной деятельности», «Цифровые инструменты и технологии в научных исследованиях». Курсы открыты для освоения на платформе Moodle.

Компонент 5. Цикл научно-методологических семинаров для молодых исследователей и преподавателей ФГБОУ ВО «ЛГПУ»: «Как написать диссертацию: с нуля до защиты», «Особенности написания научной статьи», «Критерии доказательности диссертационных исследований в педагогических науках», «Научная гипотеза в структуре методологии педагогического исследования», «Академическое наставничество по руководству учебным исследованием: формулирование темы выпускной квалификационной работы (в форме магистерской диссертации)», «Присвоение ученых званий профессора и доцента по научной специальности», «Современная научная библиотека в помощь молодому исследователю», «Цифровые технологии и инструменты для научных исследований» и др.

Компонент 6. Научные мероприятия (внутренние): общеуниверситетские научные мероприятия (Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке», Научный конкурс «Молодой ученый года») и профильные научные мероприятия, входящие в План научной работы каждого структурного подразделения и университета в целом.

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

Компонент 7. Научные публикации. Данный компонент обеспечен научными изданиями университета:

– Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (К2, РИНЦ). Серия «Педагогические науки. Образование» (по научным специальностям 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 5.8.2. «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»; 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»). Серия «Филологические науки» (по научным специальностям 5.9.3. «Теория литературы»; 5.9.6. «Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)»; 5.9.8. «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика»);

– Научно-методический журнал «Образование Луганщины: теория и практика» (РИНЦ) (по научным специальностям 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования»; 5.8.5. «Теория и методика спорта»; 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования»);

– Научно-методический журнал «ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ» (РИНЦ) (для группы научных специальностей 5.8. «Педагогика»).

Компонент (профильный) 8. Открытый лекторий ЛГПУ. Данный компонент представлен серией открытых лекций по актуальным научным темам, спикерами которых выступают ведущие ученые университета. Лекции проходят в рамках утвержденного плана открытых лекций каждого структурного подразделения.

Компонент 9. Информационная платформа исследователя. Данный компонент представлен следующими составляющими:

– Информационный научный листок «Взгляд на науку», который информирует о научной жизни университета и за его пределами;

– Официальный сайт университета, который отражает научные мероприятия с тегом «наука» (#наука), встроенный в контент с целью выделения научного аспекта в интернет-пространстве, и рубрики под единым названием «Наука», представляющие информацию о научной деятельности университета в целом. Прежде всего, это подрубрики «Диссертационный совет 33.2.030.01», «Издательство», «Экспертно-координационный педагогический совет», «Научные центры и лаборатории», «Научные школы», «Совет молодых ученых», «Национальные проекты России»;

– Официальный сайт Научной библиотеки, на котором представлена информация как о возможностях библиотеки университета для научной работы молодых ученых, так и о партнерах, к платформам которых имеют доступ исследователи университета (электронно-библиотечные системы IPR SMART, «Лань», Znanium, электронная библиотека МПГУ, электронная библиотечная система социо-гуманитарного знания «SOCHUM»);

– Социальные группы ВКонтакте «Научный отдел / Сектор аспирантуры «ЛГПУ»» и «Совет молодых ученых ЛГПУ», в которых представлен анонс внутренних и внешних научных мероприятий, информация по вопросам научной деятельности и освоения программ аспирантуры, полезные ресурсы для молодых исследователей;

– Социальная группа ВКонтакте «КВАНТОРИУМ ЛГПУ», в которой ведется научно-просветительская и научно-популяризационная

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

деятельность, направленная на привлечение молодежи к занятию научно-техническим поиском;

– Корпоративные почты научного отдела и сектора аспирантуры, функциями которых является рассылка информации по вопросам научной деятельности и освоения программ аспирантуры, рассылка информационных писем научных мероприятий различного статуса.

Компонент 10. Организационная платформа исследователя. Данный компонент представлен организационными структурами (Совет молодых ученых, Научная комиссия, Научно-технический совет, Экспертно-координационный педагогический совет, Научные центры, Научные школы), которые обеспечивают координацию и поддержку научно-исследовательской работы молодых ученых по разным параметрам.

Компонент 11. Нормативно-правовая платформа исследователя. Данный компонент представлен нормативными документами федерального и локального уровней, отражающими нормативные основы и стратегические направления научного поиска в Российской Федерации, регламентирующими организацию и осуществление научно-исследовательской деятельности в ЛГПУ и подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре, а также нормативные основы развития научного потенциала молодых исследователей.

Компонент 12. Образовательно-исследовательская платформа патриотической направленности «Научный патриотизм». Данный компонент направлен на повышение уровня патриотического настроения и обучение патриотическому поведению в научной деятельности.

Компонент 13. Научное наставничество. Научные школы университета в виде классической вертикальной модели научного наставничества обеспечивают взаимодействие в научных исследованиях зрелого исследователя (наставника) и молодого исследователя (наставляемого).

Компонент 14. Научное волонтерство. Данный компонент представлен работой Педагогического технопарка «Кванториум ЛГПУ» имени Л. М. Лоповка, который является постоянно действующей площадкой для наставнической и волонтерской научно-просветительской деятельности. Кванториум ЛГПУ оснащен инновационными технологиями и комплексом высокотехнологического оборудования, что позволяет обеспечить достижение целей научно-просветительской и научно-популяризационной деятельности университета, очерчивая перспективы научно-творческой самореализации молодежи.

Таким образом, необходимость инновационных преобразований в государстве требует пересмотра подходов и форматов подготовки нового поколения молодых исследователей, выходящих за рамки обучения в аспирантуре / ординатуре / адъюнктуре. Достижение высоких результатов научных исследований связывается нами не только с материально-техническим обеспечением поисковых работ, но и с развитием у молодых исследователей академической культуры как сложного, многокомпонентного образования, включающего интеллектуальные, когнитивные, мотивационно-ценностные, целевые, эмоционально-волевые, эстетические и другие составляющие.

Значительным научно-образовательным потенциалом обладает разработанная и презентованная в данной статье Программа развития

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ», поскольку нацелена на создание условий академического развития личности для полноценной научно-исследовательской деятельности в современном социуме с целью реализации идей и гипотез своего научного поиска в контексте инновационного развития государства, обеспечения его суверенитета и конкурентоспособности.

Список литературы

1. **Артемьева, Т. В.** Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача / Т. В. Артемьева // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 1. – С. 34–36.
2. **Ащеулова, Н. А.** Молодые ученые Санкт-Петербурга: барьеры и механизмы адаптации / Н. А. Ащеулова // Инновации. – 2009. – № 1. – С. 13–16.
3. **Ерохин, А. К.** Инновационный потенциал академической культуры университетов / А. К. Ерохин // Академическая мысль. – 2022. – № 3(20). – С. 37–41.
4. **Зинченко, В. О.** Подготовка научных и научно-педагогических кадров: исторический аспект / В. О. Зинченко, Е. Н. Санченко // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Донецк, 27 июня 2024 г. : [в 3 т.] / под общ. ред. И. А. Кудрейко. – Донецк, 2024. – Т. 3. – С. 50–52.
5. **Ильина, И. Ю.** Возрастная динамика профессорско-преподавательского состава высшей школы: актуальные тенденции и оценка перспектив / И. Ю. Ильина. – Текст : электронный // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. – 2022. – № 3. – С. 128–139. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnaya-dinamika-professorsko-prepodavatelskogo-sostava-vysshey-shkoly-aktualnye-tendentsii-i-otsenka-perspektiv?ysclid=mdx4jphb8536667907 (дата обращения: 18.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.34020/2073-6495-2022-3-128-139.
6. **Кузнецов, В. И.** Активность молодых российских ученых: инновационный ресурс в процессах стратегического развития государства / В. И. Кузнецов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2(2). – С. 159–162.
7. **Профессиональный рост молодого ученого: дефицитные ресурсы поддержки** / Е. А. Другова, А. А. Андраханов, Л. А. Больбасова, К. А. Коричин. – Текст : электронный // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – № 2(108). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-rost-molodogo-uchenogo-defitsitnye-resursy-podderzhki (дата обращения: 18.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
8. **Пугач, В. Ф.** Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции / В. Ф. Пугач // Высшее образование в России. – 2023. – № 3. – С. 118–133.
9. **Санченко, Е. Н.** Академическая культура личности аспиранта как педагогическая проблема / Е. Н. Санченко // Стратегические ориентиры высшего и общего образования в условиях социально-культурных

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

трансформаций : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Луганск, 04–05 дек. 2024 г.) / под общ. ред. И. И. Семеновой. – Луганск, 2024. – ISBN 978-5-6053182-7-9. – С. 171–173.

10. **Ходякова, Н. В.** Подготовка молодого ученого в научной школе как педагогический феномен / Н. В. Ходякова, В. А. Ильин, А. И. Митин // Международный форум молодых ученых : сб. ст. Междун. науч.-практ. конф., Москва, 01–02 дек. 2021 г. / [ред.: А. А. Уварова и др.]. – Москва, 2021. – ISBN 978-5-907530-04-1. – С. 225–231.
11. **Циленко, Л. П.** Инновационно-эвристический алгоритм формирования ученых поколения next / Л. П. Циленко, К. С. Циленко // Молодой ученый. – 2017. – № 8(142). – С. 376–379.

Sanchenko Y. N.,
Zinchenko V. O.

The program for the development of academic culture of a young researcher "Academic portal of LGPU": main provisions

In the article, the authors actualize the problem of developing the academic culture of a young researcher, due to the need for accelerated innovative development of the country. The approaches to the interpretation of academic culture are analyzed, revealing its multifaceted nature. The author's understanding of the academic culture of a young researcher is characterized, which formed the basis for the development of the Program for the development of the academic culture of a young researcher "Academic Portal of LGPU". The program is a set of interrelated components, the interaction of which provides a solution to the problem of developing academic culture among young university researchers, necessary for full-fledged research activities in modern society.

Key words: *scientific research, young researcher, academic culture, academic culture of a young researcher, program for the development of academic culture*

© Санченко Е. Н., Зинченко В. О.

УДК 37.011.33

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.ymy@mail.ru

Идеи формирования эколого-экономической воспитанности в истории педагогической мысли

В статье рассматриваются аспекты зарождения идей эколого-экономической воспитанности в истории педагогической мысли. Предпосылки осуществления эколого-экономического воспитания найдены в трудах выдающихся педагогов Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко. Также в статье проведена параллель с состоянием эколого-экономической воспитанности и необходимостью ее формирования в педагогических условиях современной школы.

Ключевые слова: *история педагогики, воспитание, образование, трудовое воспитание, эколого-экономическое воспитание, эколого-экономическая воспитанность*

История человечества – это процесс постоянно существующих противоречий между приспособлением к среде обитания на основе существования экологического закона и формированием поведенческих стратегий человека по отношению к природе в процессе ведения хозяйственной деятельности.

В свою очередь, в ходе развития материального производства воздействие со стороны человека на природу превысило возможности восстановления природных систем, что создало угрозу экологической безопасности общества. Данный факт обусловливает необходимость аксиологии человеческого бытия, основанной на том, что личностная свобода должна быть ограничена личностной ответственностью в процессе хозяйственной деятельности, в контексте того, что поведение индивида в процессе удовлетворения потребностей коррелируется с интересами сохранения природы и рационального использования природных ресурсов.

В этой связи и педагогическая наука ориентируется в направлении поиска новых методов познания и развития у подрастающего поколения знаний экологической безопасности в отношении среды обитания. Традиционно принято считать, что идеи формирования бережного отношения к окружающей среде отданы экологическому воспитанию, а идеи экономного и рационального ведения хозяйственной деятельности детерминированы

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

экономическим воспитанием. На фоне этого формируется новый тип мышления, при котором хозяйственная деятельность должна соотноситься с последствиями ее воздействия на окружающую среду, это ведет к созданию новых подходов к экономическому обучению и воспитанию. Данный факт нашел отражение в трудах ученых-педагогов в контексте гармонизации взаимодействия экологической и экономической подготовки учащихся. Так, А. Ф. Амендом, А. С. Гурской, З. И. Тюмасевой, Н. П. Рябининой, А. А. Шабалиной были разработаны дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования, представлены ценностные, целевые, содержательные, структурные и технологические аспекты экологического и экономического образования на уровне основного общего образования и модель их интеграции. Ученые единодушны в том, что эколого-экономическое образование формирует научную идеологию, акцентируя внимание на психологической составляющей по формированию убеждений, мотивов, ценностных ориентаций. В то же время работы, посвящённые непосредственно эколого-экономическому воспитанию, отсутствуют.

Тем не менее, велением современной экономической, экологической, политической и социальной обстановки обусловлено наличие необходимости осуществления именно эколого-экономического воспитания подрастающего поколения. Стратегическое значение эколого-экономического воспитания в реализации задач устойчивого развития страны подчёркивается в «Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации ‘‘Развитие образования’’ до 2030 года» [1]. Поэтому мы предлагаем эколого-экономическое воспитание рассматривать как комплексный интеграционный процесс воспитания подрастающего поколения, результатом которого является формирование эколого-экономической воспитанности.

В свою очередь, эколого-экономическая воспитанность представляет собой интегральное качество личности, проявляющееся в единстве наличия эколого-экономических знаний, норм и правил поведения в обществе (эколого-экономических ценностных ориентаций) на основе сформированной экономической и экологической ответственности в поведении, поступках при ведении хозяйственной деятельности.

Несомненно, социально-экономические и политические условия, которые окружают человека в определённые периоды его жизни, всецело оказывают влияние на его личность. Но еще существует факт, что человек наследует то, что досталось ему от предыдущих поколений, которые делятся опытом жизни, дают советы и наставления. Приведем некоторые из них. Н. И. Сладков: «Оценивать природу только по стоимости её материальных богатств – это всё равно, что оценивать полотна великих художников по их метражу или по затратам на холст, краски и раму» [11, с. 12]; В. В. Докучаев: «Вековой опыт народов и государств и простой, но здравый смысл … свидетельствуют, что только то прочно и устойчиво, только то и жизненно, только то и имеет будущее, что сделано в согласии с природой» [11, с. 18]; «Нельзя допустить, чтобы люди направляли на свое собственное уничтожение те силы природы, которые они сумели открыть и покорить», – Фредерик Жолио-Кюри [11, с. 6]; «Мир достаточно велик, чтобы удовлетворить нужды любого человека, но слишком мал, чтобы удовлетворить людскую жадность», –

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

из книги «Моя жизнь» Махатмы Ганди [2, с. 90]. А данная цитата принадлежит Н. К. Рериху: «К сожалению, соображения бережливого отношения к природе нельзя ни навязать, ни внушить насильно; только само по себе оно может незаметно войти в обиход каждого и стать никому снаружи незаметным, но непременным стимулом созидателя» [11, с. 19].

В приведенных нами высказываниях ученых и мудрецов разных исторических периодов скрыта идея эколого-экономического отношения к природе и действительности, несмотря на то, что чёткой формулировки эколого-экономического образования не обозначено, но тенденция бережного и ответственного отношения к природе и ее ресурсам в процессе ведения хозяйственной деятельности от отдельно взятого индивида до целого народа, нации и цивилизации четко прослеживается.

В этой связи в рамках данного исследования нами предпринята попытка поиска основ эколого-экономического воспитания подрастающего поколения в истории педагогической мысли. Обратимся к идеям выдающихся педагогов разных исторических периодов. Ведь решение таких современных проблем педагогики, как формирование эколого-экономической воспитанности, невозможно без глубокого осмысления исторического опыта.

Методологические подходы. Для обоснования содержания эколого-экономического воспитания рассмотрены философские основания экологического и экономического образования в отдельности: экономического образования (И. Б. Иткин, Л. Н. Пономарев, Л. Е. Эпштейн) и теоретических основ экономического воспитания (И. И. Зарецкая, В. А. Поляков, Б. А. Райзберг, В. К. Розов, И. А. Сасова).

Методы исследования: теоретические – анализ философской, психолого-педагогической, научно-методической литературы, электронных интернет-ресурсов по проблеме исследования, изучение нормативных документов.

Еще в XVII веке чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский считал человека частью природы [5, с. 135]. В его труде «Материнская школа» были обозначены такие аспекты формирования личности ребёнка, как: представления о предметах и явлениях природы, труда людей в природе, использование людьми природы [6, с. 80]. На наш взгляд, Я. А. Коменский в определённой степени предугадал идеи формирования эколого-экономической воспитанности на уровне своего времени. Таким образом, мы видим, что сообразно историческому времени, в котором жил и трудился Я. А. Коменский, уже были отражены зачатки сущности эколого-экономического воспитания, несмотря на то, что конкретной категории в тот период еще обозначено не было.

Адам Смит – шотландский философ и «отец современной экономики» в труде «Теория морального чувства» на фоне идеи о так называемой «невидимой руке», которая управляет рынком и экономикой, еще говорит и о том, что каждый человек, который преследует свои экономические интересы, непременно вносит вклад в достижение и наилучшего результата для всех, в том числе и в плане обеспечения качества жизни и единения с природой [13]. А. Смит писал: «Каждый индивидуум неизбежно трудится для того, чтобы сделать годовой доход общества настолько большим, насколько он может. Как правило, он не собирается продвигать общественные интересы и не знает, насколько сильно он их продвигает. Он преследует только собственную

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

выгоду, и в этом, как и во многих других случаях, невидимая рука ведет его к достижению цели, которая не входила в его намерения» [13, с. 209].

В свою очередь, Томас Мальтус в труде «Эссе о принципах населения» говорит, что население растет быстрее, чем производство продовольствия, и на фоне этого голод возникает не из-за роста населения, а из-за нерационального использования богатства [9]. В теорию Т. Мальтуса коррективы внес К. Маркс. Немецкий философ и экономист в рамках материалистического понимания истории также говорил о роли природы в формировании средств существования человека и механизмов удовлетворения потребностей, а именно «природа – первоисточник средств жизни, предметов и средств труда. Эти условия труда, эти первичные факторы производства представляют собой даровые услуги природы» [10]. Другими словами, экономические интересы основаны на преобразовании и «очеловечивании» природы. Данные идеи также подтверждают необходимость соединения двух областей – экологии и экономики.

В период промышленной революции в Англии и господства высокопроизводительного оборудования возникло не только стремление к росту производства и обогащению, но и существовали тенденции социалистических и экологических идей в воспитании человека. Эти аспекты мы находим в трудах Роберта Оуэна [12]. Данный мыслитель и бизнесмен своими идеями и взглядами вдохновлял и российских политических деятелей, в том числе и императора Николая I. При фабрике, которой управлял Оуэн, он обустроил школу, в которой приучали к порядку и чистоте. Воспитание осуществлялось при помощи предметов природы из сада, полей, леса. Другими словами, дети рабочих, которые должны трудиться на фабрике и постигать экономические цели и интересы, воспитывались экономизмом и любовью к природе при помощи элементов природной среды. В свою очередь, идеи Р. Оуэна были направлены на улучшение условий рабочих в контексте гармоничного сочетания развития производительного труда и экологизации окружения для работников фабрики и их детей.

Далее в ходе нашего исследования мы обратились к наследию К. Д. Ушинского. Учитывая огромный вклад ученого как основоположника отечественной педагогики, и в плане поиска идей эколого-экономической воспитанности важно отметить, что именно К. Д. Ушинский видел развитие педагогики через призму народности, христианства и науки [15, с. 24]. И если рассмотреть в совокупности эти компоненты, то возникает понимание того, что ученый воспринимал обучение и воспитание через взаимоотношение человека с себе подобными и природой в процессе развития индивида. А ведь данный аспект отражает не что иное, как формирование эколого-экономической воспитанности, когда человек в процессе ведения деятельности, в том числе и хозяйственной, оказывает влияние на других окружающих его людей и природу.

Также в работах К. Д. Ушинского кроме самой категории воспитания существовал и круг таких понятий, которые отражают и сущность эколого-экономического воспитания, а именно «ответственность» (ответственное отношение к природе и ее ресурсам, ответственное ведение хозяйственной и предпринимательской деятельности); «свобода» (в трактовке сущности эколого-экономического воспитания свобода как возможность принимать

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

решения по собственному выбору, который обусловлен эколого-экономической культурой личности). Данный аспект говорит о том, что в трудах К. Д. Ушинского можно почерпнуть не только аксиологическую сущность педагогики в целом, но и эколого-экономического воспитания в частности.

Помимо этого, для развития идей эколого-экономического воспитания интересны концептуальные положения работ К. Д. Ушинского, в которых прослеживается аксиологический подход к труду. Ведь именно труд обеспечивает экономический и социально-культурный прогресс, что также немаловажно при формировании эколого-экономической воспитанности личности.

В свою очередь, в работе К. Д. Ушинского под названием «Труд в его психологическом и воспитательном значении» интересна идея автора о том, что «труд нужен каждому человеку для развития и поддержания человеческого достоинства» [15, с. 78]. По мнению ученого, именно трудовая деятельность формирует дисциплинированность, ответственность и силу воли. А дальше качества личности как нельзя лучше коррелируются с сущностью эколого-экономической воспитанности личности. Ведь без ответственного отношения к природе, дисциплинированности к себе и другим членам социума в процессе хозяйствования невозможно сформировать личность, обладающую эколого-экономической воспитанностью.

Для раскрытия сущности эколого-экономической воспитанности в работах К. Д. Ушинского интересны и мотивы свободы. В данном случае свобода и нравственность выступают как взаимно дополняемые понятия. Ведь нравственным становится то действие, которое обусловлено свободой решения. А данный аспект как нельзя лучше коррелируется с сущностью эколого-экономической воспитанности личности. В свою очередь, только эколого-экономически воспитанный человек может принимать свободные решения о путях и способах ведения экономической деятельности на основе нравственного отношения к природе и экологизированного подхода к социуму.

Для понимания важности и целесообразности соединения двух разнопрофильных областей экологии и экономики необходимо обратиться к трудам выдающегося учёного XX века В. И. Вернадского. Экология и экономика, на первый взгляд хоть и являются разнонаправленными областями знаний, но тесно взаимосвязанные и взаимодополняемые между собой системы. Поэтому мы и считаем целесообразным обратиться к философским и естественно-научным идеям В. И. Вернадского. В современных условиях господства научно-технических ресурсов ноосферное учение В. И. Вернадского представляет собой регулятивную парадигму эколого-экономического воспитания. Остановимся на данных аспектах подробнее.

В своих работах В. И. Вернадский выделил тот факт, что у человека необходимо формировать понимание неразрывной взаимосвязи человеческой жизни и природных процессов. Ученый одним из первых доказал, что мощным преобразующим фактором для природы выступает общественное производство, при котором в процессе труда осуществляется воздействие на природные процессы не только локально, но и в планетарном масштабе. «Мы видим удивительную быстроту роста геохимической работы

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

человечества… С дальнейшим ростом цивилизации влияние этих процессов должно все возрастать» [2, с. 180]. И, как говорит ученый, «в ходе роста человеческой цивилизации меняется и существующая оболочка суши, все ее природные воды, появляются новые виды растений и животных» [2]. Другими словами, под влиянием роста производства необходимо не забывать об ответственном, нравственном отношении человека к природе.

Проекцию идей эколого-экономической воспитанности личности мы видим и в работах о трудовом воспитании А. С. Макаренко. Как утверждает педагог, «трудовое учение должно начинаться в игре: отвечать за целостность игрушек, чистоту и порядок в том месте, где стоят игрушки, где он играет» [8, с. 158]. Данные идеи как нельзя лучше коррелируются с особенностями эколого-экономического воспитания. Ведь если не относиться бережно к игрушкам (а в дальнейшей взрослой жизни к средствам труда и производства), то это потребует определенных материальных затрат и ресурсов (понимание и формирование такого рода отношения к действительности и есть экономическая составляющая эколого-экономического воспитания). Что касается чистоты и порядка того места, где ребенок играет (а в дальнейшей взрослой жизни это и порядок на рабочем месте, и экологическое поведение по отношению к другим участникам общественно-экономических отношений) – это также не что иное, как экологическая составляющая эколого-экономического воспитания.

Для раскрытия исторической ретроспективы эколого-экономической воспитанности интересно высказывание А. С. Макаренко о том, что «воспитание трудового качества человека – это подготовка и воспитание не только будущего хорошего или плохого гражданина, но и воспитание его будущего жизненного уровня, его благосостояния» [8, с. 171]. В свою очередь, педагог благосостояние трактовал не просто как набор материальных благ и возможностей. Для достижения жизненного уровня человеку необходимо быть не только полностью обеспеченным, но и быть здоровым, и чтобы его окружала экологически благоприятная среда в процессе обеспечения себя материальными благами. А ведь этот аспект также обусловливает сущность эколого-экономической воспитанности. Поэтому и в трудах А. С. Макаренко мы можем почерпнуть важные идеи о необходимости формирования эколого-экономической воспитанности подрастающего поколения.

Таким образом, мы проследили тенденцию зарождения идей эколого-экономической воспитанности в исторической ретроспективе педагогической науки. Тенденции эколого-экономического воспитания в его историческом развитии опосредованы попытками знакомства подрастающего поколения с природой и ее ресурсами и приобщения к бережливости и рачительному ведению хозяйства средствами производства, соответствующему определенному историческому периоду. Тем не менее, четко выстроенного педагогического процесса эколого-экономического воспитания не обозначено. Все это подтверждает актуальность исследования эколого-экономического воспитания и необходимость внедрения данного процесса в рамках современного образования.

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

Список литературы

1. **Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования».** Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). – Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации : [сайт]. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444 (дата обращения: 13.08.2025).
2. **Вернадский, В. И.** Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. – Москва : Наука, 1989. – 262 с. – ISBN 5-02-004618-3.
3. **Ганди, М.** Моя жизнь, или История моих экспериментов с истиной / Махатма Ганди ; пер. с англ. И. Моничева. – Москва : АСТ, 2020. – 610 с. – ISBN 978-5-17-119029-3.
4. **Гончаров, Н. К.** Педагогическая система К. Д. Ушинского / Н. К. Гончаров. – Москва : Педагогика, 1974. – 270 с.
5. **Коменский, Я. А.** Законы хорошо организованной школы / Я. И. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2. т. – Москва, 1982. – Т. 2. – С. 133–163.
6. **Коменский, Я. А.** Материнская школа / Я. А. Коменский. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 104 с.
7. **Лордкипанидзе, Д. О.** Педагогическое учение К. Д. Ушинского / Д. О. Лордкипанидзе. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 368 с.
8. **Макаренко, А. С.** Педагогическая поэма / А. Макаренко. – Москва : Правда, 1979. – 639 с.
9. **Мальтус, Т.** Опыт закона о народонаселении / Т. Мальтус // Антология экономической классики : в 2 т. / сост. И. А. Столярова. – Москва, 1993. – Т. 2. – С. 5–132.
10. **Маркс, К.** Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К. Из ранних произведений / К. Маркс Ф. Энгельс. – Москва, 1956. – С. 517–642.
11. **Муратова, А. В.** 17 Целей устойчивого развития – будущее человечества : метод. рек. / А. В. Муратова ; Брянская обл. науч. универсальная б-ка им. Ф. И. Тютчева, Информ.-экол. центр. – Брянск : РИО БОНУБ им. Ф. И. Тютчева, 2024. – 36 с.
12. **Оуэн, Р.** Избранные сочинения : в 2 т. Т. 2 / Р. Оуэн. – Москва ; Ленинград : Акад. наук СССР, 1950. – 360 с.
13. **Смит, А.** Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – Москва : Соцэкгиз, 1962. – 684 с.
14. **Павлова, М. П.** Педагогическая система А. С. Макаренко / М. П. Павлова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 1972. – 350 с.
15. **Ушинский, К. Д.** О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 53 с. – ISBN 978-5-507-13003-0.

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

Senchenkov N. P.,
Mamontova A. A.

The ideas for the formation of the ecological-and-economic competence in the history of the pedagogical thought

The article examines the aspects of the origin of the ideas of ecological and economic education in the history of pedagogical thought. The prerequisites for the implementation of the ecological-and-economic upbringing are found in the works of outstanding teachers Ya. A. Komensky, K. D. Ushinsky and A. S. Makarenko. The article also draws a parallel with the state of the ecological-and-economic competence and the need for its formation in the pedagogical conditions of a modern school.

Key words: *the history of pedagogy, upbringing, education, labor education, the ecological-and-economic upbringing, the ecological-and-economic competence*

© Сенченков Н. П., Мамонтова А. А.

УДК: 37.018.43:004.738.5

Турянская Ольга Федоровна,
д-р пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
turjanskof@mail.ru

Павлова Татьяна Андреевна,
преподаватель кафедры
английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
english_for_all@mail.ru

Функциональная направленность цифровой образовательной среды в обучении: от информации к взаимодействию

Статья посвящена исследованию функциональной направленности цифровых образовательных платформ с акцентом на смене их ключевой роли – от традиционного средства трансляции учебного контента к полноценной интерактивной среде, способствующей продуктивному взаимодействию всех участников образовательного процесса. Кроме того, в статье рассматриваются функциональные возможности платформ, направленные на формирование коммуникативной и проектной активности обучающихся, что выступает важным условием развития универсальных образовательных компетенций в соответствии с актуальными требованиями современной образовательной среды.

Ключевые слова: *цифровая образовательная среда, образовательная платформа, взаимодействие, персонализация, цифровая педагогика, активное обучение*

Современное образовательное пространство вступает в фазу глубокой и системной трансформации, спровоцированной стремительно развивающейся цифровизацией, которая, особенно в условиях перехода к дистанционным и гибридным моделям обучения, стала определяющим направлением эволюции всей отрасли. На фоне масштабного наращивания цифровой инфраструктуры платформенные технологии утратили статус исключительно вспомогательного средства, заняв центральную роль в организации образовательного взаимодействия на всех уровнях – от школьного образования до высшей школы.

Если ранее цифровые платформы рассматривались преимущественно как каналы доставки учебной информации, обеспечивающие лишь технический доступ к контенту, то сегодняшние тенденции развития диктуют более сложные условия использования интерактивных форм вовлеченности, предполагающих субъектное участие обучающихся в образовательном процессе. Следовательно, возникает необходимость коренного переосмысления как концепции цифровой платформы, так

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

и ее функционального назначения. То есть, сегодня речь идет уже не о передаче информации, а о создании среды для осмысленного диалога, совместной деятельности, исследовательской практики и поддержки индивидуальных траекторий обучения. Определенно, в этой связи возрастает и значение разработки новых критериев оценки эффективности платформ, отражающих их потенциал для интеграции ключевых элементов современного образовательного процесса и формирования образовательной среды как живой социокультурной системы.

Научная новизна исследования заключается в попытке систематизировать электронные образовательные ресурсы с точки зрения их функциональной направленности, а именно ведущего компонента деятельности в образовательной среде.

В ходе исследования был проведен анализ электронных образовательных ресурсов и их функциональной направленности, которые отвечают современным требованиям для успешной реализации образовательной деятельности и регламентируются нормативным документом № 16029п-П8, пункт 5 от 29.12.2022, определяющим «Реестр рекомендованных цифровых сервисов для использования в программах подготовки педагогических кадров».

В основу методологии исследования были положены следующие концептуальные положения:

– одной из главных задач каждого вуза является подготовка квалифицированных кадров, способных к инновационной деятельности, связанной с использованием электронных образовательных ресурсов и созданием цифровой образовательной среды;

– не существует единого универсального электронного образовательного ресурса, который бы отвечал современным требованиям системы образования, следовательно, для успешной реализации образовательной деятельности электронные образовательные ресурсы не должны использоваться как единичные инструменты, а должны работать в системе, выстраивая цифровую образовательную среду.

В ходе исследования были использованы теоретические методы: анализ нормативно-правовой документации по теме исследования, анализ рекомендованных электронных образовательных ресурсов; эмпирические методы: описание и фиксация основных функциональных компонентов электронных образовательных ресурсов, которые в совокупности представляют собой цифровую образовательную систему.

Проблематика цифровой трансформации, активно обсуждаемая в академическом дискурсе, охватывает как технологические, так и организационные, содержательные и нормативные аспекты, поскольку, по мнению А. М. Атаяна, Т. Н. Гурьевой и Л. Ю. Шарабаевой [1], цифровизация одновременно несет в себе потенциал развития и структурные вызовы для вузов. В свою очередь А. В. Балин и А. С. Бородина [2] уточняют методологические подходы к созданию адаптивных цифровых решений, а В. Е. Евдокимова [3] выделяет платформы как средства структурирования и персонализации обучения. Исследования И. С. Кочетковой и Л. А. Терской [4] подчеркивают значение цифровых образовательных сред в условиях межкультурного взаимодействия, тогда

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

как Н. Ю. Куликова [5] рассматривает платформы как основу активных и сетевых педагогических практик.

Целью настоящей статьи является характеристика цифровых образовательных ресурсов и платформ с точки зрения их эффективности для организации и реализации различных *видов* учебной деятельности учащихся. Особое внимание уделяется анализу средств цифрового взаимодействия разной функциональной направленности, поддержке коммуникативной, креативно-поисковой и других видов учебной деятельности, а также возможностям персонализации обучения в электронной образовательной среде.

Слободчиков В. И. рассматривает образовательную среду как систему, которая создаётся и изменяется в процессе взаимодействия субъектов образовательной деятельности [7]. Определение «образовательная среда» представляет собой некий переход от традиционных форм обучения к дистанционным путем изменения дидактических средств и методов организации образовательного процесса, которые существенно влияют на педагогические технологии, а следовательно, трансформируя и модернизируя традиционную образовательную среду в совершенно новую – электронную образовательную среду. Реализация образовательной деятельности в условиях электронной образовательной среды предполагает: всестороннюю методическую поддержку образовательного процесса с опорой на применяемые цифровые ресурсы; планирование образовательного процесса с учетом его ресурсного обеспечения; мониторинг результативности образовательного процесса, организованного на различных образовательных платформах; современные средства поиска, обработки и представления информации; дистанционное взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности с применением различных образовательных ресурсов.

Электронная образовательная среда представляет собой систему условий, способствующих достижению поставленных целей посредством осваивания субъектом образовательной деятельности необходимых знаний, умений и навыков и способствуя всестороннему развитию личности. В последние годы образовательная среда претерпевает существенные изменения, обусловленные глубокой интеграцией цифровых технологий, что превращает учебный процесс из традиционной передачи знаний в субъектное и внутренне мотивированное взаимодействие. Если ранее цифровые платформы выполняли функцию информационного посредника, то теперь акцент смещается на их потенциал в развитии критического мышления, креативности и ценностно-смысловой сферы учащихся.

В этом контексте особенно значимой становится задача комплексной и дифференцированной оценки цифровых образовательных платформ с точки зрения их соответствия видам учебной деятельности и дидактическим целям образовательного процесса. Фактически речь идет о необходимости установления взаимосвязи между структурой платформы и ее вкладом в развитие различных образовательных компетенций: способствует ли она аналитико-рефлексивному мышлению, проявлению исследовательского интереса, коммуникативной активности или воспитанию осмысленного отношения к изучаемому? Ответ на этот вопрос и определяет ключевые направления настоящего исследования.

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

Структура цифровой образовательной среды выходит за рамки анализа интерфейса или полноты контента и должна основываться на реализации основных видов образовательной деятельности, реализуемых в следующих компонентах: познавательно-информационном, практико-деятельностном, креативно-поисковом, ценностно-смысловом, коммуникативном, технологическом.

В структуре цифровой образовательной среды особое значение имеют цифровые платформы, обеспечивающие организацию познавательной деятельности и выполнение информационной функции обучения – *познавательно-информационный компонент среды,* содержание которого охватывает восприятие, анализ, систематизацию и интеграцию знаний. Его задача состоит и в расширении кругозора, и в формировании устойчивых представлений о мире. Наиболее полно эти функции реализуются на таких платформах, как «Российская электронная школа», «Библиотека цифрового образовательного контента», ГИС «Современная цифровая образовательная среда» и портал «Единое содержание общего образования», особенно в разделе «Конструктор рабочих программ». При детальном рассмотрении можно проследить, что общими чертами этих ресурсов являются соответствие ФГОС, структурированность, тематическая навигация и разнообразие форматов подачи контента – от лекций и пособий до интерактивных форм работы с учебным материалом и увлекательных познавательных заданий. Особую ценность представляют те платформы, которые поддерживают межпредметный подход, ведь они, с одной стороны, обеспечивают техническую интеграцию разных дисциплин, а с другой – стремятся к содержательной взаимосвязанности учебной информации, что в итоге формирует у обучающихся индуктивное мышление и видение целостной научной картины мира. Однако такой результат возможен лишь при глубоком методическом понимании логики построения учебно-познавательного процесса со стороны разработчиков.

Практико-деятельностный компонент среды представляет большую практическую значимость, в первую очередь потому, что в рамках его реализации знание приобретает операциональную форму. То есть, абстрактные идеи превращаются в конкретные действия, а теория – в устойчивый навык. Именно таким путем формируются алгоритмы мышления учащихся, развиваются универсальные учебные умения и осваивается метапредметное «умение учиться», а значит, и способность к саморегуляции, и тенденция к планированию и контролю собственной практической деятельности, направленной на овладение новыми умениями и навыками. Наиболее эффективно данный компонент поддерживается такими цифровыми решениями, как Платформа тренировочных заданий по функциональной грамотности, Портал ФИПИ, Витрина симуляционных центров, а также широко применяемыми коммерческими продуктами – Яндекс.Учебник и Яндекс.Практикум. Ключевая ценность этих инструментов заключается в том, что они переводят процесс обучения в плоскость активного действия: тренажеры и симуляторы, моделирующие реальные или приближенные к ним ситуации, позволяют многократно отрабатывать умения в индивидуальном ритме, адаптируя сложность и обеспечивая вариативность практических заданий под личностные

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

возможности и стиль обучения. Кроме того, встроенные вспомогательные инструменты (онлайн-калькуляторы, автопроверка письменных работ) заметно повышают удобство, а также способствуют автоматизации рутинных операций, тем самым эффективно организуя учебное время и делая процесс усвоения системным и ориентированным на конкретный образовательный (долгосрочный и краткосрочный) результат.

В цифровом образовательном взаимодействии *креативно-поисковый компонент среды* ориентирован на развитие продуктивного мышления, выражающегося в умении решать проблемные ситуации, порождать оригинальные идеи, искать нестандартные решения и создавать личностно ценные интеллектуальные продукты. В отличие от операционального уровня, в котором преимущественно доминирует воспроизводящая активность, здесь акцент смещен в сторону творческой самореализации средствами исследовательской, проектной и коммуникативной деятельности. Характерный пример такой среды – платформа «Билет в будущее», объединяющая профориентационные задачи с рефлексивно-творческими практиками: пользователи анализируют профессиональные маршруты, выявляют интересы, формируют персональные сценарии развития. Схожие возможности предоставляет сервис «Сферум» – интерактивная среда для совместной работы, где учащиеся создают презентации, тексты, видео, участвуют в обсуждениях и ролевых моделированиях, осваивая межличностное и междисциплинарное взаимодействие.

Особую ценность представляют задания, стимулирующие творческое переосмысление учебного содержания: от этических дилемм и интерпретации исторических событий до моделирования альтернативных сценариев и аргументации личной позиции в условиях неопределенности. Тем самым креативные и операциональные платформы превращаются из простых обучающих ресурсов в подлинные пространства развития образовательной субъектности, где ученик выступает не только исполнителем, но и полноценным автором собственной образовательной траектории.

Ценностно-смысловой компонент среды представляет собой наименее формализуемую, но предельно значимую сферу, требующую от цифровых платформ создания среды, способной инициировать глубокий внутренний отклик. Здесь на первый план выходит не передача знаний, а пробуждение рефлексии – через морально-этические ситуации, вопросы идентичности, ответственности и нравственного выбора. Платформа «Разговоры о важном» – показательный пример такого подхода: охватывая широкий круг социокультурных тем – от гражданской активности до эмпатии – она предлагает неформальные сценарии обсуждений, стимулирующих личностное осмысление. Схожие цели частично реализуются и в «Российской электронной школе», особенно в гуманитарных курсах истории и литературы, где через анализ поступков персонажей и исторических личностей формируется нравственная чувствительность и способность к оценке ценностных ориентиров – прошлого и настоящего. Цифровые решения этого уровня требуют особой тонкости подачи: глубина содержания должна сочетаться с эмоциональной доступностью, чтобы не отталкивать, а вовлекать. Именно в этом балансе – между концептуальной

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

насыщенностью и человечностью – рождается пространство для формирования индивидуальной системы ценностно-смысловых координат, на которой выстраивается собственное мировоззрение обучающегося.

Пятый компонент цифровой образовательной среды – *коммуникативно-интерактивный*, отражает необходимость организации содержательного диалога и совместной деятельности участников образовательного процесса, выходящих за рамки классического обмена репликами. Здесь особую миссию реализуют цифровые инструменты, способные соединить участников в пространстве удаленного общения и одновременно с этим – вовлечь их в осмысленное сотворчество. Например, платформа «Сферум» предлагает комплекс возможностей (синхронное взаимодействие через чаты и видеозвонки, асинхронная кооперация в формате коллективной работы над текстами и проектами). Схожую задачу решает и сервис Яндекс.Телемост, который поддерживает режим сетевого урока, дискуссии и дебатов, в рамках которых учащиеся осваивают навыки речевого самовыражения, аргументации и активного слушания.

Шестой компонент – *технологический компонент среды,* представляет собой совокупность образовательных платформ, которые участвуют в организации образовательной деятельности внутри цифровой образовательной среды, а также материально-техническая база образовательного учреждения, которая дает возможность доступа к цифровой образовательной среде всем субъектам образовательной деятельности.

Следовательно, цифровые ресурсы встраиваются в многоуровневую модель образования, в которой в равной мере задействованы принципы освоения алгоритмических действий, подходы к формированию ценностной автономии, при этом надо учитывать, что каждая платформа по определению не является универсальной, а выполняет роль специализированного медиатора, раскрывающего определенный аспект учебного опыта (Таблица 1).

Таблица 1

Функциональные компоненты образовательной среды и соответствующие цифровые ресурсы

№	Компоненты среды	Вид учебной деятельности	Ресурсная база (цифровые платформы)
1	Познавательно-информационный	Познавательная деятельность	Российская электронная школа, Библиотека ЦОК, СЦОС, Конструктор РП
2	Практико-деятельностный	Практическая деятельность	Платформа по ФГ, ФИПИ, Платформа банка тренировочных заданий для подготовки к тестированию функциональной грамотности обучающихся, Витрина симуляционных центров, Яндекс.Учебник

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

№	Компоненты среды	Вид учебной деятельности	Ресурсная база (цифровые платформы)
3	Креативно-поисковый	Творческо-поисковой вид деятельности	Билет в будущее, «Сферум», задания с креативной направленностью
4	Ценностно-смысловой	Оценочная деятельность	«Разговоры о важном», Портал «Российская электронная школа», сценарные задания
5	Коммуникативно-интерактивный	Интерактивная деятельность	«Сферум», Витрина центров, «Моя школа», Яндекс.Телемост, Телеграм-чаты, Мессенджеры с тематическим контролем
6	Технологический	Реализация всех видов деятельности	Совокупность образовательных ресурсов и материально-техническая база учреждения

Анализируя компоненты образовательной среды с точки зрения основного вида деятельности, мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь между данными компонентами и цифровыми платформами, на базе которых они реализуются, так как каждая платформа обладает определенными дидактическими возможностями, которые помогают успешно организовывать и реализовывать образовательную деятельность в цифровой образовательной среде. Как показано в Таблице, оценка качества цифровых образовательных ресурсов требует комплексного подхода, охватывающего познавательно-информационный, практико-деятельностный, креативно-поисковой, ценностно-смысловой, коммуникативный, технологический компоненты. Способность платформы поддерживать учебный процесс – генерировать релевантные примеры, углублять понимание темы, логично расширять горизонты знания – служит важным показателем ее педагогической состоятельности. Не менее значимой является в этом вопросе и методическая точность, которая выражается как в языковой грамотности и соответствии образовательным целям, так и в интуитивной логике интерфейса. Визуально-коммуникативная составляющая (цветовая палитра или стилистика подачи) влияет на восприятие материала, сочетая академичность с доступностью. При этом экономическая эффективность, включая масштабируемость, гибкость и устойчивость к изменениям, становится условием жизнеспособности платформы в динамичной образовательной среде.

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, что только при условии вдумчивой и функционально обоснованной интеграции цифровых решений в образовательный процесс возможен переход от репродуктивной подачи

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

знаний к созданию пространства для осмысленного взаимодействия, исследовательского подхода и образовательного сотворчества. В этом контексте цифровая платформа должна восприниматься не как агрегатор заданий или репозиторий данных, а как многомерная развивающая среда, организованная по тем же принципам, что и традиционная педагогическая система, с тем лишь значительным отличием, что она допускает большую гибкость, вариативность и модульность. Понимание функциональной направленности платформы относительно доминирующих видов учебной деятельности обучающегося становится ключевым условием ее оценки. Интеграция информационной насыщенности, операционной продуктивности, ценностно-смысловой ориентированности и коммуникативной гибкости формирует новое качество образовательного процесса, способное трансформировать традиционные формы обучения в поликонтекстуальный, глубоко личностный и в то же время социально ориентированный опыт.

Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке системного использования электронных образовательных ресурсов и выстраивании образовательных траекторий, отвечающих современным запросам системы образования и реагирующих на социально-политические изменения в обществе.

Список литературы

1. **Атаян, А. М.** Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски / А. М. Атаян, Т. Н. Гурьева, Л. Ю. Шарабаева. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – № 2. – URL: https://clck.ru/3KBssA (дата обращения: 31.03.2025).
2. **Балин, А. В.** Разработка и внедрение универсальной цифровой платформы для образования / А. В. Балин, А. С. Бородина. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2023. – № 35(482). – С. 1–4. – URL: https://clck.ru/3KBspb (дата обращения: 31.03.2025).
3. **Евдокимова, В. Е.** Возможности образовательных платформ для организации учебного процесса / В. Е. Евдокимова. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С. 120–125. – URL: https://clck.ru/3KBsjK (дата обращения: 31.03.2025).
4. **Кочеткова, И. С.** Формирование индивидуальных образовательных маршрутов в электронной образовательной среде для поликультурных студенческих групп / И. С. Кочеткова, Л. А. Терская. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – URL: https://clck.ru/3KBsbx (дата обращения: 31.03.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
5. **Куликова, Н. Ю.** Образовательная онлайн-платформа как фактор изучения интерактивных технологий обучения в условиях сетевого взаимодействия / Н. Ю. Куликова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – URL: https://clck.ru/3KBsHX (дата обращения: 31.03.2025).
6. **Реестр рекомендованных образовательных цифровых сервисов для использования в программах подготовки педагогических кадров** / Информационный ресурс для молодого учителя. – Текст : электронный //

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

Электронный портфель выпускника 2024 года: электронные образовательные ресурсы : [сайт]. – URL: https://hiteacher.ru/ios-education/ (дата обращения: 31.03.2025).

7. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования. – 1997. – Вып. 7. – С. 173–185.

Turyanskaya O. F.,
Pavlova T. A.

The functional orientation of the digital educational environment in learning: from information to interaction

This article explores the functional focus of digital educational platforms, emphasizing the shift in their primary role–from a traditional means of delivering educational content to a full-fledged interactive environment that fosters productive interaction among participants in the educational process. The article also examines the functional capabilities of such platforms aimed at encouraging students' communicative and project-based activities, which constitute an essential prerequisite for the development of universal educational competencies in accordance with the current demands of the modern educational environment.

Key words: *digital educational environment, educational platform, interaction, personalization, digital pedagogy, active learning*

© Турянская О. Ф., Павлова Т. А.

УДК 37.04:37.01-029:9(3):929

Харченко Сергей Яковлевич,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры социальной работы
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
s.hk@mail.ru

Гришак Светлана Николаевна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры английской и восточной филологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
svetlanagrishak@mail.ru

Харченко Лариса Ивановна,
канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой теории и практики перевода
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
larissa7474@yandex.ru

Зарождение идей развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности

В статье на основе проблемно-персоналистского подхода в историко-педагогическом исследовании рассмотрены взгляды ведущих представителей философско-педагогической мысли Древнего Востока и Античности – Конфуция и Сократа – на личностно развивающее обучение как совокупности зарождающихся педагогических идей, положивших начало их становлению.

Ключевые слова: *проблемно-персоналистский подход, педагогические идеи, личностно развивающее обучение, инклюзивное образование*

Современная система инклюзивного образования в Российской Федерации гарантирует установление в стране мировых стандартов образования на основе принципов доступности и равенства всех граждан, имеющих особенности здоровья.

К настоящему времени накоплен огромный фонд психолого-педагогических знаний, различных аналитических данных, историко-педагогических обзоров, теории и практики инклюзивного образования в виде научных подходов, принципов, технологий обучения детей и взрослых с различным состоянием физического, психического и психологического здоровья.

Особое место в системе инклюзивного образования занимает иноязычное обучение. Подчёркивая высокую значимость изучения языков, Д. С. Лихачёв отмечал, что это «высшая форма гуманитарного образования, форма, соединительная для всех гуманитарных наук … Она нужна всем, кто пользуется языком, словом; слово связано с любыми формами бытия, с любым познанием бытия … Чем шире круг эпох, круг национальных культур, которые входят ныне в сферу образованности, тем нужнее филология» [4, с. 206].

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

Реализация идей развития личности в системе инклюзивного иноязычного образования предполагает способность и готовность учителя, преподавателя адаптировать идеи развивающего обучения к условиям инклюзии и, в первую очередь, выявлять оптимальные способы его педагогического сопровождения.

В общем виде идея нашего исследования состоит в том, чтобы сформировать инклюзивную компетентность будущих преподавателей иностранного языка наиболее целесообразно и эффективно, опираясь на теоретические положения личностно развивающего подхода как одного из ведущих научных оснований современного, в том числе инклюзивного образования.

Чтобы трансформировать идею в конкретный научный замысел и сформулировать педагогическую концепцию исследования в социокультурном аспекте, необходимо, на наш взгляд, во-первых, провести историко-педагогический анализ эволюции идей развивающего обучения в контексте определения потенциальных возможностей применения психологических и педагогических взглядов прошлого в современном иноязычном инклюзивном образовании; во-вторых, на основе анализа различных педагогических взглядов в понимании личностно развивающего подхода сформулировать авторское представление его основных сущностных характеристик.

Итак, переходя к историко-педагогическому анализу обозначенной исследовательской задачи, определим ее методологические основы. Исходя из того, что раскрываемые в статье идеи развивающего обучения объединены не только историко-педагогическим дискурсом, но и акцентом на понимании этих идей ведущими представителями философско-педагогической мысли разных исторических эпох, считаем вполне обоснованным опираться на проблемно-персоналистский подход, который позволяет обозначить понимание отдельно взятым учёным сути идеи развития личности и роли обучения в решении этой задачи, и на этой основе проследить генезис становления идей развивающего обучения в исторической ретроспективе.

К числу первых, у кого мы находим зафиксированные изречения, отражающие идеи развития личности, справедливо отнести китайского мыслителя Конфуция. Наиболее известным и часто встречающимся в литературе является его изречение: «Напрасно обучение без мысли, опасна мысль без обучения» [2, с. 23]. Оно наиболее точно отражает идею опережающего обучения как основы развития личности, которая в различных дидактических теориях находит своё воплощение в последующие исторические эпохи. К сожалению, исследователи меньше внимания уделили другим мыслям Конфуция, которые мы вполне можем отнести к дидактическим положениям:

«– считай знанием то, что знаешь, и считай незнанием незнание. Это и есть знание;

– увлечённость чуждыми суждениями приносит только вред;

– кто постигает новое, лилея старое, тот может считаться учителем;

– не печалься, что люди не знают тебя, но печалься, что ты не знаешь людей» [2, с. 20–23].

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

Для нас важна и интересна мысль Конфуция о возможностях обучения: «Можно учить всех, не делая различий» [2, с. 104]. Конечно, сегодня трудно с уверенностью интерпретировать, что имел в виду Конфуций в этом изречении, так как не смогли найти в его других высказываниях какого-либо продолжения этой мысли. Исходя в целом из его этического учения, берём на себя смелость полагать, что он имел в виду возможность обучать детей с различным уровнем умственного развития. Можно считать, что это утверждение Конфуция является первым в истории педагогики, хотя и достаточно условным обращением к основам инклюзивного обучения.

Обращаясь к анализу античной педагогики, изначально отметим, что источниковая база её широко представлена многочисленными текстами, как греческих, так и римских мыслителей. Они детально изучены и глубоко проанализированы как зарубежными, так и российскими учёными. Вновь браться за проведение самостоятельного изучения исторических источников в данном случае навряд ли целесообразно. В силу этого мы считаем, что в нашем случае будет более эффективным проведение краткого историографического анализа трудов отечественных историков педагогики.

К ведущим специалистам в этом направлении исследований мы относим известного отечественного историка педагогики Г. Е. Жураковского, современного российского учёного Г. Б. Корнетова и ряд других исследователей.

Обратимся к более детальному анализу наследия Сократа, центральной, на наш взгляд, фигуры античной философско-педагогической мысли. По справедливой оценке историков педагогики, именно Сократ показывает, при каких условиях человек способен раскрывать свой личностный потенциал. Как известно, Сократ не фиксировал письменно свои мысли, полагая что они должны стать доступными и понятными только при личном контакте с учениками. Мысли Сократа были зафиксированы его учениками – Платоном и Ксенофонтом. Именно их труды стали предметом исследования историков педагогики.

Характеризуя деятельность Сократа как учителя, Г. Е. Жураковский, опираясь на воспоминания Ксенофонта, отмечал, что «главная задача этой деятельности сводилась к тому, чтобы вызвать к жизни лучшие, сокровенные душевные силы воспитанника на основе внимательного изучения его склонностей и способностей. Вызов этих сил Сократ считал «вторым рождением» и то учительское искусство, которое должно было помогать этому второму рождению, называл «повивальным искусством», намекая на занятия своей матери и выражая ту основную мысль, что истинное знание нельзя вложить в сознание ученика извне, но что оно должно вырасти из глубины его личности и с помощью учителя выйти на свет во всеоружии, как Афина из головы Зевса. В каждом отдельном жизненном случае разрешение подобной задачи шло многообразными путями, но всё же основная схема оставалась обычно неизменной. Суть схемы сводилась к тому, что следовало прежде всего разрушить систему ложных представлений и связанных с нею суждений в сознании ученика, привести его к выводу, что он ничего не знает, а дальше, сломив таким

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

образом его предвзятость, на расчищенной почве построить систему новых представлений, каждый этап которой возникал бы в сознании ученика как нечто объективно неизбежное и в то же время как близкое, родное, растущее из собственного «Я» [3, с. 144].

Осмысливая значение метода Сократа и его сути – диалектического диалога (беседы), Г. Б. Корнетов отмечал, что, согласно Сократу и Платону, «процесс приобретения истинного знания человеком есть как бы процесс рождения этого знания в самом человеке, но это происходит лишь тогда, когда он готов к этому, обладает необходимым жизненным опытом и навыками самостоятельной мыслительной деятельности, прилагает огромные личные усилия для постижения истины. Вот здесь-то, по мнению Сократа, и необходима помощь мудрого учителя-наставника, выступающего в роли своеобразной повитухи. Сам Сократ, ведя свои знаменитые философские беседы, не навязывал ученикам готовое знание. Он как бы помогал собеседникам «родить» собственную истину, которая неизбежно приобретала для них личностный смысл» [4, с. 20–21].

Сегодня термин «метод Сократа» используется теми исследователями, которые пытаются оптимизировать методику изучения конкретных учебных предметов, в том числе иностранного языка, как в высшей, так и в общеобразовательной школе в рамках проблемного обучения, применения личностно ориентированного и личностно развивающего подходов. Научных, методических наработок в литературе опубликовано достаточно большое количество.

Вместе с тем, в отдельных работах «метод Сократа» рассматривается как инновационный подход в образовании, как нечто новое в развитии личности и формировании критического мышления. Если исходить из причинно-следственного (предсказательного) и эвристического потенциала истории педагогики, то этот потенциал находил своё воплощение в теории педагогики и практической деятельности, начиная с Я. А. Коменского, и заканчивался современными учёными – философами, психологами, педагогами, которые оценивают и применяют сократовский метод достижения истины в споре путём разрешения противоречий во взглядах собеседников.

Если говорить о его инновационности, то следует признать, что само использование такового, как сегодня пишут, вопросно-ответного подхода не решает проблему творческого деятельностного самостоятельного развития личности обучаемых. Достичь успеха с опорой на «метод Сократа» будет возможно, если схема Сократа, о которой мы выше писали, будет детально наполнена содержательно и методически с максимальным учётом специфики учебного предмета и темы диалога, возрастных, образовательных особенностей учащихся, а, в нашем случае, и особенностей инклюзии.

Нам представляется, что в каждой учебной ситуации, решаемой путём диалога, беседы, должна быть спроектирована особая, единичная, модель её проведения, требующая своей психолого-педагогической разработки. Можем с большой долей вероятности предположить, что потенциальные педагогические возможности «метода Сократа» чрезвычайно велики и смогут стать весомой составляющей теории и практики развивающего обучения.

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

Подводя итог вышесказанному, можем сделать ряд выводов.

1. Следует признать, что идеи развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности, исходя из педагогического наследия наиболее знаковых представителей – Конфуция и Сократа, были впервые обозначены и могут считаться началом истории этих педагогических идей. При этом они в то время ещё не получили своего терминологического оформления.

2. Первоначальный смысл и значение взглядов Конфуция выражены в его многочисленных изречениях и сводятся к принципу такой организации обучения, при которой «учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться – губительно». Можно обоснованно полагать, что, хотя Конфуций не использовал термин всестороннего развития личности, но сама эта идея с акцентом на нравственное начало (воспитание «благородного мужа») и сегодня актуальна для теории и практики обучения.

3. Главным научным достижением Сократа, получившим признание и широко используемым в современной педагогической практике, является его сократовский метод. Суть его диалогов – бесед и споров, состояла в выявлении и разрешении противоречий как основного способа развития личности ученика («просветление» сознания). В основе современного проблемного обучения лежат, на наш взгляд, именно идеи сократовского метода.

4. Конкретных текстов, касаемых взглядов Конфуция и Сократа на инклюзивное образование, мы не обнаружили, но в целом их подходы и взгляды на обучение как мощный фактор развития личности позволяют считать, что они применимы и для современной педагогической практики и могут служить теоретическим и методическим ориентиром для исследований в области инклюзивного образования.

Список литературы

1. **Жураковский, Г. Е.** Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 470 с.
2. **Конфуций.** Уроки мудрости : [сочинения] : пер. с древнекит. / Конфуций ; сост., вступ. ст. и коммент. М. А. Блюменкранца. – Москва : ЭКСМО-ПРЕСС ; Харьков : ФОЛИО, 2001. – 958 с. – ISBN 5-04-001855-X.
3. **Корнетов, Г. Б.** Порождающая педагогика Сократа / Г. Б. Корнетов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 3. – С. 17–23.
4. **Лихачёв, Д. С.** О филологии / Д. С. Лихачёв. – Москва : Высшая школа. 1989. – 208 с. – ISBN 5-06-001327-8.

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

Kharchenko S. Ya.,
Grishak S. N.,
Kharchenko L. I.

Origins of Developmental Learning Ideas in the Ancient East and Antiquity

In the paper, the views of Confucius and Socrates are analyzed on the base of the problem-personalist approach in historical and pedagogical research. The leading representatives of philosophical and pedagogical thought of the Ancient East and Antiquity considered personal-developmental learning as a set of pedagogical ideas that gave rise to their formation.

Key words: *problem-personalist approach, pedagogical ideas, personal-developmental learning, inclusive education*

© Харченко С. Я., Гришак С. Н., Харченко Л. И.

УДК 37.091.12:005.32:005.336.5

Царенная Елена Васильевна,
ст. преподаватель
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
kopylova23@mail.ru

Саморегуляция как компонент коммуникативной мобильности педагога и фактор его профессионального становления

В статье актуализирована значимость формирования коммуникативной мобильности педагога в условиях цифровизации и трансформаций в сфере образования. Представлено теоретическое обоснование саморегуляции как компонента коммуникативной мобильности педагога. Проведён анализ понятия «саморегуляция», уточнена его структура, раскрыты механизмы влияния саморегуляции на успешность профессионального становления педагога. Выявлена взаимосвязь между уровнем развития саморегуляции и способностью педагога эффективно функционировать в коммуникативно сложных и изменяющихся условиях.

Ключевые слова: *саморегуляция, коммуникативная мобильность, педагог, профессиональное становление, профессиональная подготовка*

В условиях стремительно трансформирующегося образовательного пространства, характеризующегося постоянными реформами, внедрением цифровых технологий и обновлением профессиональных стандартов, значительно возрастают требования к личностным и профессиональным качествам педагога. Эффективность его деятельности на современном этапе определяется не только уровнем предметных знаний, но и способностью гибко и оперативно адаптироваться к изменяющимся форматам общения, управлять собственными эмоциональными реакциями, а также осознанно регулировать поведение в соответствии с ситуацией. Иными словами, современная образовательная среда требует от педагога сформированной коммуникативной мобильности – способности к эффективному взаимодействию в разнообразных контекстах, с учётом специфики адресатов, каналов и целей коммуникации. Однако коммуникативная мобильность не возникает стихийно; в её основе лежат сложные психологические механизмы саморегуляции, обеспечивающие внутреннюю пластичность, эмоциональную устойчивость и произвольное управление поведением. Именно саморегуляция позволяет педагогу сохранять профессиональную эффективность в условиях неопределённости, эмоциональных нагрузок и многозадачности.

Целью статьи является теоретическое обоснование саморегуляции как компонента коммуникативной мобильности педагога и фактора его профессионального становления.

Профессиональное становление педагога представляет собой процесс развития личности, охватывающий период от возникновения

© Царенная Е. В.

профессиональных устремлений до самореализации в выбранной сфере [2, с. 197]. Т. е. данный процесс охватывает не только этап профессионального обучения, но и включает адаптацию к профессиональной среде, развитие профессиональных компетенций, рефлексию собственной деятельности и формирование индивидуального стиля педагогического взаимодействия.

Одним из значимых факторов, влияющих на успешность профессионального становления педагога, является коммуникативная мобильность – интегративное личностное качество, характеризующееся способностью эффективно адаптироваться и результативно действовать в постоянно меняющихся условиях коммуникативной деятельности. Коммуникативная мобильность педагога предполагает быструю адаптацию к новым коммуникативным условиям, гибкость в выборе стратегий общения, эмоциональную стабильность и способность к самокоррекции. Она обеспечивает продуктивное взаимодействие с обучающимися и коллегами, способствует созданию благоприятной образовательной среды, повышает уровень профессиональной уверенности и содействует становлению субъектности в профессиональной деятельности педагога. Саморегуляция в данном контексте выполняет регуляторную функцию: обеспечивает контроль за импульсивными реакциями, направляет поведение на достижение коммуникативных целей, способствует поддержанию конструктивного взаимодействия. Основными проявлениями саморегуляции в педагогической коммуникации считаем: контроль над речевыми и неречевыми проявлениями; способность сохранять эмоциональное равновесие в конфликтных ситуациях; умение слушать и корректировать собственную речь в соответствии с реакцией аудитории; способность адекватно реагировать на стресс и изменение коммуникативной обстановки.

В психолого-педагогической литературе саморегуляция рассматривается как необходимое условие профессиональной устойчивости и зрелости. Согласно мнению Н. П. Катуниной, Л. П. Петуховой, Н. В. Серёгиной, Е. Н. Стратиенко, Е. В. Елисеевой, овладение специалистом различными механизмами саморегуляции и их эффективное применение выступает необходимым условием успешного процесса профессионального становления [8, с. 550].

Саморегуляция позволяет педагогу сохранять профессиональную этику и такт в эмоционально напряжённых ситуациях; контролировать тон, темп и содержание речи в зависимости от уровня восприятия аудитории; обеспечивать эмоциональную стабильность как основу для создания позитивного образовательного пространства. Это качество обеспечивает устойчивость к стрессу, гибкость в конфликтных ситуациях и поддержание конструктивного диалога независимо от внешних обстоятельств. Саморегуляция также связана с развитием рефлексивных способностей, что позволяет педагогу осмысливать свой опыт, анализировать эффективность профессиональных действий и вносить необходимые коррективы. Она способствует успешной адаптации к требованиям педагогической профессии, помогает формировать устойчивую профессиональную идентичность и преодолевать кризисы профессионального развития.

Данному феномену посвящены труды многих исследователей, таких как Л. Н. Антилогова, И. Н. Бондаренко, Ю. А. Голикова, Л. Г. Дикая,

© Царенная Е. В.

Е. В. Елисеева, Б. В. Зейгарник, Н. П. Катунина, О. А. Конопкин, А. Н. Костин, Е. С. Мазур, А. Ф. Машарина, В. И. Моросанова, Г. В. Ожиганова, А. К. Осницкий, Л. П. Петухова, Н. В. Серегина, Е. Н. Стратиенко, А. Б. Холмогорова, Е. А. Черкевич и др.

Проблема саморегуляции на сегодняшний день представляет собой достаточно изученную область психологического знания. В рамках различных научных школ и теоретико-методологических подходов сложилось множество интерпретаций данного феномена, что свидетельствует о его актуальности. Вместе с тем, несмотря на обилие теоретических концепций, до настоящего времени не сформировано единое, универсально признанное определение понятия «саморегуляция», что обусловливает необходимость его дальнейшего теоретического осмысления.

Согласно О. К. Конопкину, саморегуляция представляет собой «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей» [4, с. 6]. Б. В. Зейгарник трактует саморегуляцию как осознанный процесс, обеспечивающий целенаправленное управление собственным поведением [3]. А. Ф. Машарина рассматривает саморегуляцию как «сложный сознательный процесс личности по обретению равновесного состояния в ходе целенаправленной деятельности» [5, с. 224]. Л. Н. Антилогова и Е. А. Черкевич саморегуляцию понимают как сложное психологическое образование, представляющее собой осознанный и целенаправленный процесс самовоздействия для регуляции собственного состояния [1, с. 14]. Саморегуляция, по мнению В. И. Моросановой, выступает как целостный процесс, направленный на активизацию и координацию психологических ресурсов личности для реализации намеченных целей и регулирования поведения. Она способствует формированию поведенческой стратегии, развитию способности индивида к самоуправлению в соответствии с поставленными задачами, а также к целенаправленному контролю собственных действий в контексте жизненных обстоятельств и профессиональных требований [6, с. 20].

Проведенный анализ научной литературы выявил наличие большого количества разноплановых подходов к определению понятия «саморегуляция». Многообразие трактовок связано с широкой сферой применения данного термина: саморегуляция рассматривается в контексте регуляции деятельности, поведения, эмоционально-волевых и психофизиологических состояний личности. Кроме того, в ряде теоретических подходов саморегуляция интерпретируется как одна из функций самосознания. Такая концептуальная многогранность затрудняет формулирование единого и исчерпывающего определения, способного отразить всю полноту содержания данного феномена.

В контексте обозначенной проблемы считаем целесообразным рассмотреть структуру саморегуляции, что позволит детальнее раскрыть данный психологический механизм как структурный компонент коммуникативной мобильности педагога.

© Царенная Е. В.

Согласно О. А. Конопкину, саморегуляция включает в себя следующие структурные компоненты: целеполагание, моделирование условий, программирование исполнительских действий, контроль и оценка результатов, коррекция результатов [4, с. 9]. Выделенные О. А. Конопкиным компоненты саморегуляции непосредственно связаны с коммуникативной мобильностью педагога, т. к. эффективное коммуникативное взаимодействие требует от педагога способности формулировать цели такого взаимодействия, учитывать коммуникативные условия (аудиторию, контекст, формат), планировать стратегии общения, контролировать собственные речевые и поведенческие реакции и вносить коррективы в зависимости от обратной связи.

Моросанова В. И. разработала индивидуально-стилевой подход к саморегуляции и описала две категории индивидуальных особенностей саморегуляции. К первой категории исследователь отнесла индивидуальные особенности целеполагания, особенности моделирования значимого для достижения цели комплекса условий, особенности программирования действий достижения поставленной цели, особенности контроля, оценивания и коррекции собственной активности. Ко второй категории были отнесены адекватность условий, действий, способов контроля и оценивания, осознанность деятельности, гибкость процесса (способность вносить изменения в работу отдельных регуляторных компонентов), надёжность и устойчивость регуляторных механизмов в условиях повышенного психоэмоционального напряжения [6, с. 19–22]. Такой подход также концептуально близок к понятию коммуникативной мобильности, поскольку акцентирует внимание на вариативности саморегуляции и её зависимости от личностных особенностей субъекта.

Ожиганова Г. В. предлагает структурно-уровневое описание саморегуляции, включающее уровни саморегуляции и соответствующие им регулятивные способности: психофизиологический уровень – способность к саморегуляции эмоциональными и психофизиологическими состояниями; социально-психологический уровень – способность к саморегуляции социального поведения; психологический уровень – умение управлять собственной деятельностью, способность к личностной саморегуляции; духовный уровень – способность к саморегуляции, опирающейся на систему нравственных ориентиров и высших ценностей [7, с. 38–39]. Структурно-уровневая модель саморегуляции Г. В. Ожигановой подтверждает, что коммуникативная мобильность требует включённости всех уровней саморегуляции. По мнению А. Ф. Машариной, цели жизнедеятельности и мотивационная сфера личности формируются на основе её ценностной направленности и духовно-нравственных качеств. Именно на этом основании возникает внутренняя, осознанная саморегуляция, а также развивается внешняя, произвольная саморегуляция как реакция на влияния внешней среды, вызовы, риски и ситуации неопределённости [5, с. 231].

В саморегуляции психических состояний личности Л. Н. Антилогова устанавливает такие характеристики, как целенаправленность, осознанность, адекватность, пластичность и устойчивость. Также исследователь выделяет следующие виды саморегуляции: волевая (сознательное управление собой и своей деятельностью); эмоциональная (сознательное управление собственными эмоциональными проявлениями); произвольная (сознательное

© Царенная Е. В.

управление произвольной активностью); мотивационная (осознанная регуляция мотивационных импульсов); интеллектуальная (сознательное управление интеллектуальной активностью) [1, с. 15]. Все перечисленные виды саморегуляции необходимы педагогу для продуктивного управления собой в процессе профессионального взаимодействия: от волевого контроля в стрессовых ситуациях до интеллектуального управления содержанием коммуникации.

Проведённый теоретический анализ сущности понятия «саморегуляция» и его компонентного состава позволил установить, что данный механизм выступает структурным компонентом коммуникативной мобильности педагога. Именно саморегуляция обеспечивает внутреннюю согласованность, осознанность и управляемость профессионального поведения в условиях многообразных и быстро меняющихся коммуникативных ситуаций. Способность к саморегуляции позволяет педагогу гибко реагировать на изменения в образовательной среде, сохранять эмоциональное равновесие, корректировать речевые и поведенческие реакции с учётом особенностей конкретной ситуации, что отражает сущность коммуникативной мобильности. Кроме того, саморегуляция способствует рефлексивному осмыслению собственной педагогической деятельности, формированию устойчивой профессиональной позиции, личностному и профессиональному росту, что связано с процессом профессионального становления. Таким образом, саморегуляция может рассматриваться как фактор успешного профессионального становления педагога в условиях современной образовательной реальности.

Развитие саморегуляции как устойчивого личностного и профессионального качества должно начинаться на этапе профессиональной подготовки, поскольку именно в этот период происходит становление ключевых компонентов профессиональной компетентности, формируется педагогическая позиция, усваиваются ценности и нормы педагогической деятельности. Для эффективного развития саморегуляции в образовательной среде вуза целесообразно использовать тренинги личностного роста, эмоционального самоконтроля и стрессоустойчивости, практики осознанности, ситуационное моделирование, ролевые и деловые игры, ведение рефлексивных дневников. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка методического сопровождения процесса развития саморегуляции педагога в процессе профессиональной подготовки.

Таким образом, в статье представлено теоретическое обоснование саморегуляции как компонента коммуникативной мобильности педагога и фактора его профессионального становления. Установлена взаимосвязь между уровнем саморегуляции педагога, степенью сформированности коммуникативной мобильности, качеством профессионального взаимодействия и способностью адаптироваться к изменениям в образовательной среде. Отмечено, что развитие саморегуляции должно быть включено в процесс профессиональной подготовки с использованием разнообразных форм, методов и средств педагогического воздействия.

© Царенная Е. В.

Список литературы

1. **Антилогова, Л. Н.** Саморегуляция психических состояний личности в подростковый период / Л. Н. Антилогова, Е. А. Черкевич // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2017. – № 3. – С. 12–23.
2. **Демьянчук, Р. В.** Профессиональное становление и развитие личности педагога: основные понятия и контексты / Р. В. Демянчук // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 11. – С. 197–198.
3. **Зейгарник, Б. В.** Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 2. – С. 122–132.
4. **Конопкин, О. А.** Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
5. **Машарина, А. Ф.** Представление о саморегуляции в отечественной психологии / А. Ф. Машарина // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 221–235.
6. **Моросанова, В. И.** Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-89353-466-5.
7. **Ожиганова, Г. В.** Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности / Г. В. Ожиганова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2016. – № 4. – С. 37–46.
8. **Особенности саморегуляции и мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов** / Н. П. Катунина, Л. П. Петухова, Н. В. Серегина [и др.] // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 2(216). – С. 549–555.

Tsarennaya E. V.

Self-regulation as a component of a teacher's communicative mobility and a factor in their professional development

The article emphasizes the importance of developing a teacher's communicative mobility in the context of digitalization and transformations in the field of education. It presents a theoretical justification for self-regulation as a component of a teacher's communicative mobility. The concept of "self-regulation" is analyzed, its structure clarified, and the mechanisms of its influence on the success of the teacher's professional development are revealed. A correlation is identified between the level of self-regulation and the teacher's ability to function effectively in communicatively complex and changing conditions.

Key words: *self-regulation, communicative mobility, teacher, professional development, professional training*

© Царенная Е. В.

УДК 37.034:378-053.6(477.6+477.7)

Ясинская Наталья Александровна,
ст. преподаватель кафедры педагогики
и психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «МелГУ»
n.yasinskaya22@melsu.ru

Педагогические условия духовно-нравственного воспитания студентов новых регионов

В статье исследуется проблема определения педагогических условий духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в изменяющемся культурно-образовательном пространстве новых регионов. На основе анализа научных исследований показано, что процесс формирования духовно-нравственной воспитанности студентов в современных условиях развития высшего образования исследован недостаточно, несмотря на то, что духовно-нравственное воспитание является одним из ключевых направлений государственной политики. Предложены педагогические условия духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи с учетом особенностей культурно-образовательного пространства новых регионов.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, педагогические условия, культурно-образовательное пространство, воспитательный процесс, новые регионы*

Благодарности: Исследование выполнено в рамках научной темы «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (регистрационный номер: 123112100032-8).

Умение действовать, основываясь на устойчивых духовных и нравственных ценностях в личной жизни и профессиональной сфере, для студентов педагогических профессий является надпредметным. Сформированные духовно-нравственные ценности будут накладывать отпечаток не только на личную жизнь студента, но и на его профессиональное становление и развитие как педагога, как человека, который будет оказывать воздействие на подрастающее поколение. Для того, чтоб уверенно транслировать духовно-нравственные ценности на воспитанников, у педагога должна быть сформирована стойкая жизненная позиция и паттерны поведения, построенные на основе духовности и нравственности. Воспитание неокрепшей личности должно осуществляться с использованием различных подходов, форм, методов, технологий. Отмечаем, что особое внимание следует уделить подходам в воспитательной работе со студентами новых регионов. Необходимо учитывать специфические условия, в которых они оказались: резкая смена политического вектора; социальные и экономические факторы; попытки навязывания искаженных нарративов недружественными СМИ; некий «надлом реальности» и осознание своих ошибочных представлений, например, вскрытие исторических фальсификаций.

© Ясинская Н. А.

Анализ условий духовно-нравственного воспитания в изменяющемся культурно-образовательном пространстве может стать подспорьем для решения обозначенной проблемы. Многие работы современных ученых направлены на решение проблемы духовно-нравственного воспитания. Однако подобных исследований по-прежнему недостаточно. Нужно учитывать специфику воспитательной работы в зависимости от определенных условий.

Анализ литературы позволяет утверждать, что в создании условий для реализации учебно-воспитательных задач в системе высшего образования намечены определенные тенденции: внедрение международного и отечественного опыта применения инновационных технологий с использованием нейросетевых, когнитивных, программных и синергетических подходов к решению проблем духовно-нравственного воспитания молодежи.

Также анализ показывает, что, несмотря на большое количество исследований условий воспитания, отсутствуют работы, отражающие специфику духовно-нравственного воспитания в условиях СВО. Считаем необходимым и актуальным проведение анализа изменений, происходящих в социуме, в частности их влияние на формирование и развитие ценностных установок студенческой молодежи.

Выделяем наиболее значимые факторы:

1) СВО как фактор, способствующий созданию многообразия проблемных ситуаций, требующих сложных осознанных решений, в том числе и от молодежи;

2) многополярное смещение взглядов относительно традиционных ценностей и нравственных ориентиров;

3) погружение в новую социальную среду, для полноценной адаптации к которой у студентов из освобожденных территорий недостаточно компетенций.

Данные реалии высшего образования ориентируют профессорско-преподавательский состав на следующие аспекты в воспитательной работе со студентами:

1. Интеграция духовно-нравственных ценностей в культурно-образовательное пространство вузов новых регионов.

2. Разработка и введение специализированных курсов, которые ориентированы на развитие когнитивно-эмоциональной сферы личности, формирование устойчивых духовно-нравственных ценностей и развитие навыков социабельности.

3. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в сфере духовно-нравственного воспитания.

4. Определение личных стратегий развития духовно-нравственной культуры и помощь в выработке данных стратегий студенческой молодежи с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности российского общества и акцентом на постановке позитивной перспективы.

5. Использование возможностей искусственного интеллекта и нейронных сетей для духовно-нравственного воспитания и саморазвития.

С другой стороны, представители профессорско-преподавательского состава, которые занимаются воспитанием студенческой молодежи,

© Ясинская Н. А.

недостаточно осведомлены об их внутренних представлениях о духовно-нравственных ценностях и необходимости духовно-нравственного воспитания студентов не только с целью их дальнейшей реализации в профессиональной, но и в личностной сфере.

Как следствие, возникает противоречие между необходимостью целостного подхода к процессу духовно-нравственного воспитания и недостаточностью исследования условий, влияющих на систему духовно-нравственного воспитания в психолого-педагогической теории и практике.

Следовательно, цель исследования заключается в изучении и определении ключевых условий духовно-нравственного воспитания студентов в изменяющемся культурно-образовательном пространстве с учетом особенностей новых регионов.

Это станет началом дискуссии по проблеме духовно-нравственного воспитания и впервые коснется новых регионов, где субъекты образовательных отношений находятся в определенных специфических условиях. Изменения, происходящие в культурно-образовательном пространстве сегодня, в дальнейшем будут формировать фундамент духовности и нравственности.

В процессе проведения научного исследования были использованы подходы: системный, аналитический, деятельностный, эмпирический, нейросетевой. Обобщены педагогические, психологические, социологические и философские теоретические идеи относительно объекта исследования. Для решения задачи исследования были использованы методы анализа и синтеза, дедукции и индукции, обобщения, сравнения.

Создание оптимальных педагогических условий в культурно-образовательном пространстве является одним из актуальных задач. Четкое представление об условиях, которые организованы с учетом актуальных проблем и внешних факторов, призвано стать залогом успешного учебно-воспитательного процесса. Отметим, что педагогическим условиям всегда уделялось место в воспитательной практике, а процесс воспитания всегда был взаимосвязан с неоднозначным пониманием условий.

Нужно отметить, что для определения педагогических условий нужно учитывать знания их различных научных областей – психологии, философии, социологии, экономики.

Обращаясь к словарю Ожегова, мы выяснили, что понятие «условия» можно рассматривать как обстоятельства, требования, установленные правила, определенную обстановку либо исходные данные, на которые следует опираться [6]. В научной литературе присутствуют определения понятия «педагогические условия» с использованием различных смысловых оттенков. Сравнительная характеристика понятий «педагогические условия», представленных в работах современных ученых, приведена в таблице (Табл. 1):

© Ясинская Н. А.

Таблица 1

Сравнительная характеристика понятий «педагогические условия»
(составлено автором)

№ п.п.	Условия согласно С. И. Ожегову	Толкование понятия «Педагогические условия»	Авторы
1.	Условия как обстоятельства	Педагогические условия являются отражением комплекса образовательных и материально-пространственных возможностей среды	Ж. А. Исманалиева А. А. Касымов Д. С. Спиридонов Л. Цзялинь Н. М. Яковлева Е. В. Ярославцева [3; 12; 14; 14; 16]
2.	Условия как требования	Педагогические условия как совокупность необходимых компонентов образовательной среды, без которых невозможно гарантировать успешность реализации учебно-воспитательных задач	Л. И. Пономарёва Н. Ю. Ган М. Ф. Хакимова [8; 13]
3.	Условия как установленные правила	Педагогические условия – совокупность положений, обеспечивающих решение определенных учебно-воспитательных задач	Н. А. Козелова [4]
4.	Условия как определенная обстановка	Педагогические условия представляют собой комплекс внешних обстоятельств, оказывающих влияние на внутреннее состояния субъекта учебно-воспитательного процесса; комплекс мер, направленных на создание комфортной среды для всестороннего развития личности	Э. А. Абдулхакова Л. Н. Овинова [1; 5]
5.	Условия как исходные данные, на которые следует опираться	Педагогические условия можно представить как характеристику социальной системы, с помощью которой можно оценить ресурсные возможности и ограничения и прогнозировать вероятность достижения целей	М. В. Соколовская и О. Ю. Богомолова [11]

© Ясинская Н. А.

Так, например, используя трактовку понятия «условия» как исходные данные, можем сказать, что, по сути, педагогические условия можно представить как характеристику социальной системы. С ее помощью можно оценить ресурсные возможности и ограничения и прогнозировать вероятность достижения целей. Так, М. В. Соколовская и О. Ю. Богомолова подчеркивают, что ключевым фактором, влияющим на эффективность психолого-педагогического сопровождения, является именно системный подход. Он должен включать в себя все формы и направления деятельности и охватывать все сферы взаимодействия учебного заведения со студентами в рамках духовно-нравственного воспитания [11, с. 71–81].

Считаем, что педагогические условия – это сложная система взаимосвязанных элементов, правильное комбинирование и применение которых позволяет качественно улучшить результативность духовно-нравственного воспитания и влиять не только на узкопрофессиональные, но и на широкие задачи воспитания и развития взрослеющей молодежи.

Педагогические условия духовно-нравственного воспитания студентов на освобожденных территориях России требуют особого подхода, учитывающего уникальные социальные, культурные и экономические обстоятельства.

Исследователи отмечают, что молодежь, проживающая на освобожденных территориях, долгое время подвергалась определённым воздействиям на сознание с целью формирования неприязни по отношению к России и традиционным российским ценностям, а также искажения знаний по отечественной истории [2; 7].

Следовательно, став гражданами России, они столкнулись с диссонансом относительно многих социальных, политических и исторических аспектов и необходимостью социальной адаптации. Мы согласны с мнением А. А. Селютина и Т. С. Воробьевой о том, что процесс адаптации является двусторонним. То есть, не только студенты должны прилагать усилия для того, чтобы адаптироваться к новым социальным условиям, в том числе в процессе образования, но и образовательное учреждение должно создавать условия, способствующие успешной адаптации [9, с. 146–152].

Считаем, что духово-нравственное воспитание студентов и приобщение к традиционным российским ценностям является ключевым фактором для их интеграции в российское общество как полноценных граждан.

С учетом анализа актуальных проблем предлагаем следующие педагогические условия, которые помогут повысить уровень духовно-нравственной воспитанности студенческой молодежи в изменяющемся культурно-образовательном пространстве:

1. Создание позитивной, поддерживающей и безопасной среды:

– организация работы психологической службы образовательного учреждения с целью консультирования студентов, чтобы помочь им справиться со стрессом, обсудить свои переживания и получить поддержку;

– организация работы социальной службы образовательного учреждения, где студенты могут узнать о мерах поддержки государства

© Ясинская Н. А.

и вуза, например, для представителей социальных категорий или молодых семей, получить консультацию, открыто озвучить проблемы и убедиться в том, что учебное заведение заботится о своих студентах;

– привлечение общественных организаций для сотрудничества с образовательным учреждением в целях проведения лекций и интерактивных встреч, направленных на создание позитивного имиджа государства в глазах студентов и развития у них патриотизма, ощущения гражданственности и гордости за свою страну, что непосредственно взаимосвязано с духовно-нравственным воспитанием. В качестве примера приведем следующие общественные организации: Российский союз спасателей, Российские студенческие отряды, Всероссийская общественная организация волонтеров-экологов «Делай!», Волонтеры Победы и т. п.

2. Интеграция духовно-нравственных ценностей в целостном учебно-воспитательном процессе высшей школы:

– введение в образовательный процесс курсов по этике, нравственности, религии с целью формирования знаний и ценностного отношения к вопросам духовно-нравственной культуры;

– организация внеурочной деятельности, посвященной духовно-нравственному воспитанию: организация мероприятий, тренингов, игр, «встреч с интересными людьми», направленных на развитие духовных и нравственных ценностей.

3. Вовлечение студентов в общественную деятельность и стимулирование их социальной активности и ответственности:

– поощрение социальных инициатив в виде участия студентов в волонтерстве, социальных проектах, направленных на помощь населению, восстановление инфраструктуры или культурное развитие;

– организация мероприятий, дающих возможность студентам обмениваться опытом и знаниями с представителями других регионов, что способствует расширению кругозора и пониманию различных культур. Например, участие в научных студенческих семинарах и конференциях, посвященных вопросам духовности и нравственности, создание площадок для обсуждения актуальных социальных и этических вопросов;

– «Воспитание через воспитание» – привлечение студентов к организации воспитательных мероприятии, например, старшекурсников для первокурсников.

4. Использование современных технологий для совершенствования учебно-воспитательного процесса:

– создание условий для активного участия студентов: использование интерактивных методов обучения для моделирования ситуаций, требующих морального выбора и ответственности, например, ролевые игры и симуляции;

– использование современных IT-технологий и искусственного интеллекта для создания возможности самообразования и саморазвития студентов в онлайн-формате. Например, создание интерактивных обучающих курсов на онлайн-платформах.

5. Профессиональное развитие преподавателей как образца для подражания:

© Ясинская Н. А.

– формирование модели поведения: преподаватели должны служить примером нравственного поведения, демонстрируя ценности, которые они хотят привить студентам;

– подготовка творческих и инициативных специалистов: повышение квалификации преподавателей в рамках темы духовно-нравственного воспитания; вовлечение преподавателей в совместную со студентами проектную работу, грантовую и общественно значимую деятельность; совершенствование института кураторства и обучение молодых преподавателей основам кураторской работы.

6. Учет местных традиций и культуры:

– культурная адаптация: уважение и интеграция местных культурных и духовных традиций в образовательный процесс, что поможет студентам чувствовать связь с родной культурой и историей.

7. Диагностика уровня воспитанности:

– разработка критериев, показателей и уровней духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи;

– разработка и внедрение актуальных методик диагностики и анализа духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи.

Как показывает исследование, в процессе духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи в изменяющемся культурно-образовательном пространстве необходимо учитывать специфику актуальных проблем новых регионов для разработки педагогических условий. Предложенные нами условия могут содействовать созданию гармоничной образовательной среды, способствующей повышению уровня духовно-нравственного воспитания студентов в изменяющемся культурно-образовательном пространстве.

Список литературы

1. **Абдулхакова, Э. А.** Педагогические условия в формировании эколого-ориентированной личности на уроках информатики / Э. А. Абдулхакова // Экономика и социум. – 2014. – № 2–1(11). – С. 92–93.
2. **Жиряков, А. Ю.** Нарративы украинской фальсификации истории Великой Отечественной войны в школьной системе образования / А. Ю. Жиряков, Л. Ю. Москалева // Журнал исторических, политологических и международных исследований. – 2024. – № 2(89). – С. 72–77.
3. **Исманалиева, Ж. А.** Сущность и классификация педагогического состояния» / Ж. А. Исманалиева, А. А. Касымов. – Текст : электронный // Бюллетень науки и практики. – 2024. – № 3. – С. 533–540. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-klassifikatsiya-pedagogicheskogo-sostoyaniya?ysclid=me5m6bm4qy248711967 (дата обращения: 13.08.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.33619/2414-2948/100/69.
4. **Козелова, Н. А.** Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов агроинженерного вуза / Н. А. Козелова // Агроинженерия. – 2011. – № 3(48). – С. 80–83.
5. **Овинова, Л. Н.** Педагогическое партнерство в сопровождении образовательно-досуговой деятельности условие реализации модели

© Ясинская Н. А.

воспитания нравственности студентов в образовательно-досуговом процессе университет / Л. Н. Овинова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13(146). – С. 45–49.

6. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2000. – 940 с. – ISBN 5-89285-004-8.
7. **Перевозчикова, К. С.** Преодоление последствий манипуляции сознанием молодежи на освобождённых территориях Украины / К. С. Перевозчикова, М. А. Шепелев // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. – 2023. – № 6–1. – С. 316–320.
8. **Пономарёва, Л. И.** Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л. И. Пономарёва, Н. Ю. Ган // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–4. – С. 218–221.
9. **Селютин, А. А.** Особенности адаптации студентов – вынужденных переселенцев из ДНР, ЛНР и восточных областей Украины в условиях российской системы профессионального образования / А. А. Селютин, Т. С. Воробьева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 4(36). – С. 146–152.
10. **Смолонский, С. И.** Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста / С. И. Смолонский // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – № 20(2). – С. 117–119.
11. **Сокольская, М. В.** Модель психолого-педагогических условий формирования мотивационной готовности личности к профессиональной деятельности / М. В. Сокольская, О. Ю. Богомолова // Системная психология и социология. – 2023. – № 2(46). – С. 71–81.
12. **Спиридонов, Д. С.** Организационно-педагогические условия применения электронного обучения в колледже» / Д. С. Спиридонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–1. – С. 282–285.
13. **Хакимова, М. Ф.** Организационно-педагогические условия подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования» / М. Ф. Хакимова // Наука и образование сегодня. – 2022. – № 2(71). – С. 70–72.
14. **Цзялинь, Л.** Особенности педагогических условий обучения музыке в дистанционном формате» / Л. Цзялинь // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–1. – С. 235–238.
15. **Яковлева, Н. М.** Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности : монография / Н. М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1991. – 125 с.
16. **Ярославцева, Е. В.** Обоснование педагогических условий духовно-нравственного воспитания младших школьников / Е. В. Ярославцева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43. – С. 107–111.

© Ясинская Н. А.

Yasinskaya N. A.

Pedagogical conditions of spiritual and moral education of students in new regions

The article examines the problem of determining the pedagogical conditions for the spiritual and moral education of students in the changing cultural and educational space of new regions. Based on the analysis of scientific research, it is shown that the process of formation of students' spiritual and moral education in modern conditions of higher education development has not been sufficiently studied, despite the fact that spiritual and moral education is one of the key directions of state policy. Pedagogical conditions for the spiritual and moral education of students are proposed, taking into account the peculiarities of the cultural and educational space of the new regions.

Key words: *spiritual and moral education, pedagogical conditions, cultural and educational space, educational process, new regions*

© Ясинская Н. А.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агеева Елена Львовна, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», кандидат биологических наук, г. Нижний Новгород

Богачева Виктория Эдуардовна, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Брель Ольга Александровна, заведующий кафедрой геологии и географии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Кемерово

Быкова Наталья Алексеевна, аспирант ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», г. Казань, Республика Татарстан

Виницкая Наталья Владимировна, заведующий кафедрой историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», кандидат искусствоведения, доцент, г. Бийск, Алтайский край

Гнездова Юлия Владимировна, профессор ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», доктор экономических наук, г. Смоленск

Гришак Светлана Николаевна, профессор кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Губарева Марина Александровна, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», г. Нижний Новгород

Гурьянчик Виталий Николаевич, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», кандидат исторических наук, доцент, г. Ярославль

Дубских Ангелина Ивановна, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», кандидат филологических наук, г. Магнитогорск

Жорова Ольга Игоревна, инженер кафедры геологии и географии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Зинченко Виктория Олеговна, профессор кафедры педагогики, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Илларионова Юлия Андреевна, аспирант ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская область

Кайзер Филипп Юрьевич, доцент кафедры геологии и географии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», кандидат географических наук, г. Кемерово

Камерилова Галина Савельевна, профессор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», доктор педагогических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Колобкова Анастасия Анатольевна, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», доктор педагогических наук, доцент, г. Москва

Кривко Яна Петровна, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Ланина Светлана Юрьевна, заведующий кафедрой экономики, технологии и изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», кандидат физико-математических наук, доцент, г. Благовещенск, Амурская область

Лисицына Валерия Олеговна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Лошакова Мария Сергеевна, ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», аспирант, г. Луганск, ЛНР

Мальцева Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Мамонтова Анна Александровна, руководитель учебно-производственной практики ФГБОУ ВО «Смоленская государственная сельскохозяйственная академия», г. Смоленск

Матюшина Наталия Владимировна, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Москва

Милюков Максим Николаевич, преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Мусс Павел Дмитриевич, аспирант ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Наставко Екатерина Вячеславовна, доцент кафедры геологии и географии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», кандидат геолого-минералогических наук, г. Кемерово

Некрутенко Елена Борисовна, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Павлова Татьяна Андреевна, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Подгузова Елена Евгеньевна, доцент ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», кандидат педагогических наук, г. Смоленск

Полупаненко Елена Геннадьевна, профессор кафедры химии и биохимии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Приходченко Екатерина Ильинична, профессор кафедры «Инженерная педагогика и лингвистика» ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, г. Донецк, ДНР

Рудь Мария Валентиновна, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Саидов Фируз Самадович, преподаватель производственно-учебного центра АО «ОДК-Сервис», г. Гатчина, Ленинградская область

Санченко Евгения Николаевна, доцент кафедры теории и практики перевода, заведующий научным отделом 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

Тагиев Али Садигович, заместитель начальника Управления – начальник отдела организационно-правового обеспечения деятельности судов в Луганской Народной Республике Управления Судебного департамента в Луганской Народной Республике, г. Луганск, ЛНР

Тома Жанна Вячеславовна, доцент кафедры «Теоретические основы физической культуры и спорта» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Пенза

Турянская Ольга Федоровна, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Ульченко Юлия Викторовна, заведующий кафедрой документоведения и архивоведения ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Финогеева Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Харченко Лариса Ивановна, заведующий кафедрой теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Харченко Сергей Яковлевич, профессор кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Царенная Елена Васильевна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Шабалина Елена Петровна, доцент Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Бийск, Алтайский край

Шматченко Анна Алексеевна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Ясинская Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, Запорожская область

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 пристатейный 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	
	Заполняется каждым автором	
	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

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

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 – **Н. В. Куприенко**

Подписано в печать 30.07.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 21,12.
Тираж 53 экз. Заказ № 57.

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-2-58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru