

№ 4(130) • 2025 • Часть 1 • ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки.
Образование»

Часть 1

№ 4(130)
2025



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

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

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

ВЕСТНИК



Луганского
государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки. Образование»

№ 4(130) • 2025

Часть 1

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2025

Учредитель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.
Выходит 4 раза в год

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Дата регистрации: 18.11.2024. Серия ПИ № ФС77-88707

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор

Зинченко В. О. – доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Турянская О. Ф. – доктор педагогических наук, профессор

Выпускающий редактор

Калинина Г. Г. – директор Издательства ЛГПУ

Редактор серии

Пантыкина Н. И. – кандидат педагогических наук, доцент

Состав редакционной коллегии серии:

Гришак С. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Давыдова Л. Н.	– доктор педагогических наук, профессор
Дзундза А. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Дятлова Е. Н.	– доктор педагогических наук, доцент
Зайцев В. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Полупаненко Е. Г.	– доктор педагогических наук, доцент
Ротерс Т. Т.	– доктор педагогических наук, профессор
Рудь М. В.	– доктор педагогических наук, доцент
Сергеев Н. К.	– доктор педагогических наук, профессор
Скафа Е. И.	– доктор педагогических наук, профессор
Стефаненко П. В.	– доктор педагогических наук, профессор
Харченко С. Я.	– доктор педагогических наук, профессор
Чеботарева И. В.	– доктор педагогических наук, профессор

Вестник Луганского государственного педагогического университета.
В38 Серия «Педагогические науки. Образование». № 4(130) : сб. науч. тр. : в 2 ч. Ч. 1 /
гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ;
ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2025. – 172 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 исследований 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 № 5 от 26 ноября 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

Бельграй Н. В., Корнеева А. Н. Совершенствование методического обеспечения проектно-технологической практики будущих педагогов профессионального обучения.....	5
Зинченко В. О., Полупаненко Е. Г. Методологические основы естественно-научного направления интеграции педагогического университета и системы общего образования в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения.....	16
Киреева Е. И., Авершина А. С., Жуева А. Г. Непрерывная преемственная подготовка педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ».....	25
Клименко И. В. Включение народных игр в физкультурную деятельность образовательных учреждений в рамках реализации проекта будущих специалистов адаптивной физической культуры.....	31
Лисицына В. О. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами проектно-исследовательской деятельности.....	38
Орлов Р. В. Исследовательская культура курсантов военных институтов Росгвардии: практическая реализация, существующие барьеры и возникающие перспективы.....	47
Фоменко А. В. Критерии готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.....	59

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Владимирова Т. Н. Медиаобразование в контексте информационно-медийной безопасности детей участников и ветеранов СВО.....	71
Кривко Я. П., Финогеева Т. Е. Кризис организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века.....	78
Мелешко Е. А. Организация инклюзивных занятий по физической культуре с применением спортивных игр.....	88
Штольц Ю. М. Геймификация как средство формирования здоровьесберегающего поведения детей в системе «ДОУ – младшая школа» (мотивационный компонент).....	94

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Акиншева И. П., Сурнина Т. Н. Адаптация студентов к университетской среде в контексте профессионального становления.....	102
---	-----

Гукаленко О. В., Фроленкова И. Ю. Образ российского педагога – защитника Родины в годы Великой Отечественной войны как воплощение патриотических идеалов и его роль в образовании.....	111
Шашиашвили М. В. Студенческий отряд как форма социальной активности молодежи.....	119
Юдин В. В., Макеев В. О. Трансформация медиаобразования: подкастинг как инструмент формирования цифровых компетенций у подростков.....	125
ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Давыдова Л. Н., Фирсов К. Н. Теоретико-методологическое обоснование понятия «субъектно-личностная резильентность».....	134
Зайцева А. В., Серебряк М. В. Теоретико-методологические основы совершенствования культуры речи в профессиональном и межличностном общении педагога.....	142
Ротерс Т. Т. Реалии и смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе.....	150
Санченко Е. Н. Инновационное развитие и технологический суверенитет как современные научно-образовательные ориентиры становления молодых исследователей.....	157
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	164
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	167

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 378.147.88

Бельграй Наталья Владимировна,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры безопасности
жизнедеятельности и защиты Родины
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
nata.belgraj@bk.ru

Корнеева Анжелика Николаевна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой безопасности
жизнедеятельности и защиты Родины
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
korneeva_an@mail.ru

Совершенствование методического обеспечения проектно-технологической практики будущих педагогов профессионального обучения

В статье рассматриваются вопросы совершенствования методического обеспечения практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Авторы анализируют существующие подходы к организации технологических практик, выявляют ключевые проблемы и предлагают пути их решения. Особое внимание уделяется модернизации методического обеспечения проектно-технологической практики, способствующего формированию профессиональных компетенций и адаптации студентов к реальным условиям производства.

Ключевые слова: профессиональное образование, будущие педагоги профессионального обучения, практическая подготовка студентов, методическое обеспечение, технологическая практика, проектно-технологическая практика

Современная система высшего профессионального образования переживает этап качественного преобразования, где особое внимание уделяется формированию практико-ориентированных компетенций будущих специалистов. В контексте подготовки педагогов профессионального обучения это приобретает особую значимость, поскольку требует гармоничного сочетания педагогического мастерства с глубокими инженерными знаниями.

Актуальность данного исследования связана с современными вызовами в подготовке педагогов профессионального обучения. В условиях стремительного обновления технологий и производственных процессов

возрастает потребность в специалистах, способных не только передавать теоретические знания, но и формировать у студентов практические навыки работы с современным оборудованием и технологиями. Однако существующая система профессиональной подготовки отстает от реальных производственных требований, образовательные программы не успевают адаптироваться к изменениям, а методическое обеспечение практики остается недостаточно проработанным. Это приводит к дефициту квалифицированных педагогических кадров и выпускников, не готовых в полной мере к профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость пересмотра подходов к организации технологической практики, особенно ее разновидности – проектно-технологической практики, чтобы обеспечить формирование актуальных профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в условиях реального производства.

Анализ научной литературы свидетельствует о значительном количестве исследований по данной проблематике. Профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения посвящены исследования С. В. Беляева, Н. В. Быстровой, Е. А. Ураковой, А. Е. Воробьева, Г. М. Гаджикурбановой, Н. Я. Гарафутдиновой, Е. А. Гнатышиной, И. И. Ерахтиной, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. О. Зинченко, Т. И. Иконниковой, С. Г. Коршевой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Е. И. Приходченко, Л. З. Тархан, Ю. Г. Татура, В. С. Третьяковой, С. М. Ударцевой, К. А. Федуловой, М. Х. Хайбулаева, Л. Е. Шмаковой, Т. В. Яковенко, Ф. Г. Ялалова и др.

Вопросы практической подготовки инженеров-педагогов исследовали следующие отечественные ученые: В. П. Беспалько – разрабатывал вопросы технологизации педагогического процесса; В. А. Скакун – изучал методику профессионального обучения; Г. Н. Жуков – занимался разработкой методологических основ профессионально-педагогического образования; Г. И. Кругликов – разрабатывал технологические основы профессионального обучения; В. Д. Симоненко – исследовал технологическое образование педагогов; Г. М. Романцев – разрабатывал концепцию инженерно-педагогического образования, включая систему производственных практик; Е. В. Ткаченко – изучал методики технологической подготовки педагогов профессионального обучения, С. А. Шапоринский – исследовал методику производственного обучения инженеров-педагогов. Эти ученые внесли существенный вклад в разработку методологических основ организации практики, принципов интеграции теоретического и практического обучения, критериев оценки эффективности практической подготовки, моделей взаимодействия образовательных учреждений с предприятиями.

Новизна нашего исследования заключается в недостаточной разработанности методик организации практик, направленных на проектно-технологическую деятельность будущих педагогов профессионального обучения. Особое внимание уделяется формированию у них навыков проектирования и реализации производственно-технологических процессов, а также интеграции полученных инженерно-педагогических компетенций в образовательный процесс. Это включает

совершенствование организации, содержания и методов подготовки квалифицированных рабочих кадров. Предложенные подходы восполняют существующие пробелы в подготовке педагогов профессионального обучения, обеспечивая более тесную связь между образовательным процессом и реальными требованиями производства.

Научная новизна исследования заключается в:

1. Разработке комплексной методики проектно-технологической практики, основанной на интеграции реальных производственных задач в образовательный процесс, что обеспечивает формирование профессиональных компетенций в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности.

2. Создании модульной системы организации практики, позволяющей адаптировать содержание и структуру подготовки под конкретные технологические процессы и производственные требования, что повышает гибкость образовательного процесса.

3. Обосновании проектно-ориентированного подхода к проведению практики, предполагающего активное вовлечение студентов в решение актуальных технологических задач, что способствует развитию их проектного мышления и практических навыков.

4. Разработке критериев оценки эффективности проектно-технологической практики, учитывающих не только уровень освоения профессиональных компетенций, но и способность студентов применять полученные знания в реальных производственных условиях.

Проводимое исследование направлено на разработку инновационной системы методического сопровождения проектно-технологической практики, что соответствует стратегическим задачам развития профессионального образования в России и потребностям современной экономики.

Цель исследования – разработать и усовершенствовать методическое обеспечение проектно-технологической практики будущих педагогов профессионального обучения, направленное на формирование востребованных профессиональных компетенций и эффективную подготовку к работе в реальных производственных условиях.

Методы исследования включают:

– теоретический анализ (изучение научных публикаций, нормативных документов и существующих методик организации проектно-технологической практики);

– диагностический метод (выявление основных проблем в системе практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения; сбор и анализ мнений студентов и преподавателей для оценки эффективности новых методических подходов);

– моделирование (разработка обновленной методики проведения практики с учетом актуальных требований профессионального образования);

– экспериментальная проверка (внедрение и тестирование предложенных методических решений в учебном процессе).

Методологическую основу исследования составляют компетентностный и деятельностный подходы, направленные на формирование у обучающихся практико-ориентированных умений и

профессиональных навыков. Также в процессе исследования применяются: системный подход (рассмотрение практики как неотъемлемой части профессиональной подготовки); лично ориентированный подход (учет индивидуальных образовательных потребностей студентов); проектный подход (вовлечение обучающихся в решение реальных производственных задач). Использование данных подходов способствует интеграции теоретического обучения и практической деятельности, что повышает качество подготовки будущих педагогов профессионального обучения и их готовность к работе в современных производственных условиях.

Анализ последних образовательных тенденций в профессиональном образовании показывает, что эффективность учебного процесса определяется комплексом взаимосвязанных факторов: содержательным наполнением дисциплин, инновационными методиками преподавания и оптимальными формами организации обучения. При этом ключевым показателем успешности становится не столько объем усвоенной информации, сколько способность студентов к ее творческому применению в профессиональной деятельности.

Особую роль в этом процессе играет проектно-технологическая практика, которая кардинально отличается от традиционных форм проведения практик. Ее уникальность заключается в непосредственном знакомстве с технологическим оборудованием, углубленном изучении современных производственных процессов, формировании навыков проектной деятельности в профессиональной сфере, развитии способности адаптировать теоретические знания к решению практических задач.

Организация проектно-технологической практики требует комплексного подхода, учитывающего актуальные тенденции профессиональной среды. Прежде всего, необходимо тщательно проработать содержательную составляющую, чтобы она в полной мере отражала реальные производственные процессы и современные технологические решения. Особое внимание следует уделить созданию продуманной системы методического сопровождения, которая обеспечит эффективное руководство практической деятельностью студентов. Не менее важным аспектом является формирование условий для глубокого погружения обучающихся в профессиональную среду, что предполагает тесное взаимодействие с сотрудниками производственных предприятий. Современный подход также диктует необходимость внедрения инновационных методов оценки результатов, позволяющих объективно измерять уровень сформированности профессиональных компетенций.

Модернизация высшего профессионального образования подразумевает инновационный характер всей образовательной деятельности и, как следствие, повсеместное совершенствование методического обеспечения. При рассмотрении вопроса методического обеспечения практической подготовки будущих педагогов профессионального обучения будем опираться на теоретико-методологические основы его формирования, разработанные В. П. Беспалько, Э. Ф. Зеером, В. О. Зинченко, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластениным и др. [2; 3; 5; 6; 8; 9].

Согласимся с утверждением ученых о том, что искомый результат обновления методического обеспечения, а также реализации государственных образовательных стандартов должен обеспечиваться новым поколением методического обеспечения образовательного процесса. Безусловно, разработка методических материалов на основе информационных технологий – перспективный проект, однако не будем забывать, что для формирования технико-технологической компетентности необходима деятельность, поэтому сделаем акцент на методическом обеспечении, раскрывающем основы инженерной деятельности [1].

Напомним, что профессиональная деятельность педагога профессионального обучения (инженера-педагога) по своей структуре является сложной системой, включающей компоненты инженерной (технико-технологической) и педагогической деятельности [4]. Е. Я. Крокошенко делает акцент на том, что деятельность этого специалиста в первую очередь связана с технико-технологическими функциями. С этой целью необходимо в процессе специальной подготовки усвоить конструкцию устройств, инструментов, оборудования, получить навыки составления технологических карт и функциональных схем технологических процессов, а также уметь произвести техническую оценку результатов своей деятельности. Изучение дисциплин технологического цикла направлено на формирование целостной системы инженерно-технических знаний, умений и навыков и, как следствие, на глубокое понимание процессов, происходящих в сфере современного производства [7].

Формирование технико-технологических компетенций педагога профессионального обучения напрямую связано с основными направлениями его профессиональной деятельности. Ключевыми аспектами этой подготовки выступают: проведение инженерных исследований и изобретательская работа, разработка конструкторских решений и проектирование, организация производственных процессов, эксплуатация новейшего технологического оборудования, а также внедрение и использование современных производственных технологий. Такой комплексный подход обеспечивает будущих специалистов необходимыми практическими навыками и знаниями, соответствующими актуальным требованиям профессиональной сферы [1].

Современные научные исследования в сфере профессионального педагогического образования подтверждают, что формирование технико-технологической компетентности у будущих педагогов профессионального обучения представляет собой одну из наиболее сложных педагогических задач. Работы ведущих специалистов в данной области свидетельствуют о необходимости кардинального пересмотра подходов к организации практической подготовки студентов, в особенности проектно-технологической практики. Центральное место в этом процессе занимает качественное обновление учебно-методического комплекса.

Подобные преобразования направлены на устранение существующего разрыва между традиционными методами преподавания и современными требованиями к подготовке педагогических кадров для технических специальностей. Образовательные стандарты подчеркивают важность

создания многоаспектного учебно-методического сопровождения, которое должно охватывать все виды учебной деятельности и отличаться системной целостностью. Разработка учебно-методических материалов требует тщательного учета специфики каждого компонента образовательного процесса при сохранении единого системного подхода. Качественно разработанный учебно-методический комплекс призван полноценно отражать содержание профессиональной подготовки, включать обоснованные критерии освоения компетенций, содержать соответствующие формы обучения, дидактические материалы. Особое значение имеет наличие инструментов для самостоятельного контроля и корректировки учебного процесса, а также надежных механизмов оценки качества образования.

Постоянная работа по совершенствованию нормативной и методической базы составляет важнейшую часть создания эффективной системы учебно-методического обеспечения. При этом принципиально важно, чтобы разрабатываемые материалы носили практико-ориентированный характер и действительно способствовали повышению качества образовательного процесса, а не оставались формальным набором документов. Такой подход позволяет создать действенный инструмент профессиональной подготовки, отвечающий современным требованиям образовательной среды, образовательного процесса.

В ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» осуществляется подготовка специалистов по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» по нескольким профилям: «Безопасность жизнедеятельности и охрана труда», «Транспорт», «Технология и организация общественного питания», а также «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий». Однако при организации учебной и производственной практики возникает ряд проблем, требующих системного решения.

Эффективность практической подготовки во многом зависит от взаимодействия университета с потенциальными работодателями. В настоящее время наблюдается несогласованность в определении целей и задач практики, из-за чего студенты зачастую выполняют формальные задания, не получая полноценного профессионального опыта. Для решения этой проблемы необходимо усилить методическое сопровождение практик, включая разработку четких программ и фондов оценочных средств, регламентирующих деятельность как студентов, так и руководителей.

В ряде случаев задания, предлагаемые студентам на предприятиях, носят формальный характер и не способствуют развитию профессиональных навыков. Например, будущие специалисты по охране труда вместо участия в реальных рабочих процессах вынуждены заниматься рутинным документооборотом. Для устранения этого дисбаланса требуется пересмотр методических материалов, включая разработку индивидуальных заданий, соответствующих профилю подготовки и актуальным отраслевым требованиям.

Даже при наличии договоренностей с организациями не всегда удается обеспечить студентов грамотными наставниками, способными не только контролировать, но и направлять их деятельность. Это

приводит к отсутствию системной обратной связи и снижению качества практической подготовки. Одним из решений может стать внедрение модернизированного методического обеспечения для координации работы всех участников образовательного процесса, а также разработка четких критериев оценки работы студентов.

В связи с этим созрела необходимость в модернизации методического обеспечения практики, а именно, в создании методических рекомендаций для организации проектно-технологической практики студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Для выявления проблем и разработки рекомендаций по совершенствованию организации и содержания проектно-технологической практики было проведено исследование, в котором приняли участие студенты, преподаватели и сотрудники предприятий – баз практики. Результаты опроса показали, что лишь 58% преподавателей, 34% студентов и 21% представителей предприятий считают себя достаточно информированными о целях и задачах практики. При этом большинство респондентов всех трех групп оценили общий уровень организации практики как средний.

Студенты отметили ряд существенных трудностей: недостаточную связь теории с практикой (46%), слабую поддержку со стороны руководителей практики (38%), сложность в понимании заданий практики (32%), нечеткие критерии оценки (78%) и проблемы с подготовкой отчетной документации (79%). Преподаватели и сотрудники предприятий, в свою очередь, указали на отсутствие структурированных методических материалов (84%), размытость критериев оценки студентов и их отчетов (71%), а также на недостаточную согласованность действий между руководителями практики от университета и предприятий.

Среди основных организационных проблем все респонденты выделили отсутствие четких методических рекомендаций (89%) и несоответствие программы практики реальным производственным условиям (69%). Что касается формата проведения практики, студенты отдали предпочтение экскурсиям и проектной работе, тогда как представители предприятий сошлись во мнении, что наиболее эффективной формой является стажировка, позволяющая глубже освоить профессиональные навыки.

На основании проведенного исследования можно сформулировать следующие ключевые выводы и рекомендации по совершенствованию организации проектно-технологической практики:

1. Создание комплексной информационной системы – требуется разработка единой цифровой платформы, объединяющей всех участников образовательного процесса (студентов, преподавателей и работодателей). Такая система должна обеспечивать прозрачность целей и задач практики, содержать актуальные методические материалы и предоставлять инструменты для оперативного взаимодействия.

2. Модернизация методического обеспечения – необходимо разработать унифицированные методические рекомендации, включающие: четкие алгоритмы организации практики, стандартизированные формы

отчётной документации, критерии оценки результатов, рекомендации по интеграции теоретических знаний с практической деятельностью.

3. Оптимизация учебного процесса – анализ выявил необходимость пересмотра соотношения теоретической и практической подготовки: увеличение доли практико-ориентированных занятий в учебном плане, внедрение кейс-методов и проектного обучения, регулярное обновление учебных программ с учётом требований работодателей.

4. Совершенствование системы оценивания – требуется разработка объективных критериев оценки, включающих: показатели профессиональных компетенций, параметры личностного развития, качество выполнения практических заданий, оценку от предприятия-работодателя.

5. Гибкие форматы практической подготовки – для согласования интересов всех сторон предлагается: комбинировать различные формы практики (экскурсии, проекты, стажировки, кейс-методы, профессиональное портфолио и др.), внедрять модульный принцип организации практики, разрабатывать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента, расширять возможности дистанционного сопровождения.

6. Цифровизация процессов – перспективным направлением является создание: электронной базы методических материалов, системы онлайн-мониторинга прохождения практики, цифровых портфолио студентов, платформ для дистанционного наставничества.

7. Особое внимание следует уделить формированию устойчивых партнёрских отношений с предприятиями, включая: совместную разработку программ практики, создание базовых кафедр на производствах, организацию стажировок преподавателей на предприятиях, привлечение специалистов-практиков к учебному процессу.

Для реализации этих мер нами было модернизировано учебно-методическое обеспечение проектно-технологической практики, что позволило существенно повысить эффективность практической подготовки, обеспечить её соответствие требованиям современного производства и создать условия для формирования у студентов актуальных профессиональных компетенций.

В результате проделанной работы достигнуты значительные улучшения в организации проектно-технологической практики студентов. Совместно с предприятиями-партнёрами была разработана и успешно внедрена обновлённая учебная программа практики, включающая современные фонды оценочных средств. Особое внимание было уделено созданию комплексных методических рекомендаций, которые включают: чёткие цели и задачи практики, особенности организации практики, детализированные алгоритмы организации практического обучения, примеры индивидуальных заданий на учебную и производственную практику, унифицированные формы отчётной документации, прозрачные критерии оценивания результатов, практические механизмы интеграции теоретических знаний с реальной профессиональной деятельностью, образцы документов для отчётности по итогам практики.

Новая система оценки результатов практики демонстрирует высокую эффективность благодаря многофакторному подходу к оцениванию,

учитывающему уровень сформированности профессиональных компетенций, динамику личностного развития, качество выполнения практических заданий, объективную оценку от наставников предприятия. Внедрение гибких форматов практической подготовки – комбинирование различных форм обучения (экскурсии, проектная работа, стажировки), разработка индивидуальных траекторий для студентов с учётом их профессиональных интересов и способностей – позволяет повысить качество усвоенных знаний.

Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении эффективности практической подготовки: улучшилось качество выполнения практических заданий (на 35%), сократилось количество проблем с отчётной документацией (на 42%), повысилась удовлетворённость работодателей уровнем подготовки студентов (на 48%), увеличился процент трудоустройства выпускников на предприятиях-партнёрах (на 33%).

Внедрение нового учебно-методического комплекса обеспечило преемственность между теорией и практикой, что способствует формированию у студентов целостного понимания профессиональной деятельности. Гибкие форматы практики позволили адаптировать подготовку под индивидуальные запросы студентов и требования рынка труда. Полученные результаты подтверждают эффективность предложенных изменений и открывают возможности для масштабирования модели на другие направления подготовки. В дальнейшем планируется развитие цифровых инструментов сопровождения практики, включая онлайн-платформы для взаимодействия с работодателями и электронные портфолио студентов.

Таким образом, модернизация методического обеспечения практики не только повысила её результативность, но и укрепила связь между образовательным процессом и реальным сектором экономики, что соответствует стратегическим задачам современного профессионального образования.

Перспективы развития данного направления связаны с расширением сотрудничества с ведущими предприятиями отрасли, что позволит приблизить учебный процесс к реальным производственным условиям. Активное использование цифровых технологий в организации практики открывает новые возможности для повышения ее эффективности. Индивидуализация обучения через разработку персонализированных образовательных траекторий и индивидуальных проектно-технологических заданий способствует более полному раскрытию профессионального потенциала студентов. Кроме того, создание системы непрерывного профессионального роста обеспечивает постоянное совершенствование компетенций будущих специалистов в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда.

Реализация этих направлений позволит существенно повысить качество подготовки будущих педагогов профессионального обучения, обеспечив их конкурентоспособность на современном рынке труда и готовность к эффективной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющихся технологических реалий.

Список литературы

1. **Бельграй, Н. В.** Новые подходы к организации учебной технологической (проектно-технологической) практики / Н. В. Бельграй // Актуальные проблемы образования, науки и практики: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. (Старобельск, 26 марта 2024 г.) / [под общ. ред. Н. А. Василенко] ; Старобельский факультет (филиал) ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 157–162.
2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 с. – ISBN 5-7155-0099-0.
3. **Зеер, Э. Ф.** Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 116 с.
4. **Зинченко, В. О.** Формирование проектно-исследовательских компетенций у будущих педагогов профессионального обучения: актуальность исследования / В. О. Зинченко, Е. И. Киреева, А. Р. Сергиенко // Материалы пула научно-практических конференций : материалы VI, IX и VI Междунар. науч.-практ. конф., Сочи, 04–08 янв. 2025 г. / под общ. ред. Е. П. Масюткина. – Керчь, 2025. – ISBN 978-5-605-35562-5. – С. 1019–1022.
5. **Зинченко, В. О.** Готовность будущих педагогов профессионального обучения к организационно-технологической деятельности: теория и практика формирования : монография / В. О. Зинченко, Е. А. Титова, Н. В. Бельграй. – Москва : Мир науки, 2025. – 113 с. – ISBN 978-5-907891-95-1. – URL: <https://izd-mn.com/PDF/05MNNPM25.pdf> (дата обращения: 08.08.2025). – Текст : электронный.
6. **Зинченко, В. О.** Формирование у будущих педагогов профессионального обучения проектно-исследовательских компетенций как научная проблема / В. О. Зинченко, А. Р. Сергиенко // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VIII Междунар. науч. конф. (Донецк, 25–27 окт. 2023 г.) / под общ. ред. С. В. Беспаловой. – Донецк, 2023. – Т. 6 : Педагогические науки, ч. 3. – С. 177–179.
7. **Крокошенко, О. Я.** Застосування компетентнісного підходу під час викладання дисциплін технологічного циклу / О. Я. Крокошенко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2010. – № 2. – С. 161–166.
8. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высш. шк., 1990. – 119 с. – ISBN 5-06-002117-3.
9. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2001. – 480 с. – ISBN 5-7695-0488-9.

**Belgrai N. V.,
Korneeva A. N.**

**Improvement of methodological support for technological
(design and technological) practice**

The article discusses the issues of improving the methodological support for technological (design and technological) practice of students. The authors analyze the existing approaches to the organization of practical training, identify key problems and propose ways to solve them. Special attention is paid to the modernization of the methodological support for practice, which contributes to the formation of professional competencies and adaptation of students to real production conditions.

Key words: *methodological support, technological practice, design and technological practice, professional education, practical training of students*

УДК 378.011.3-051:54-022.332

Зинченко Виктория Олеговна,
д-р пед. наук, профессор,
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

Методологические основы естественно-научного направления интеграции педагогического университета и системы общего образования в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения

В статье актуализирована проблема естественно-научной интеграции педагогического университета и общеобразовательных организаций в решении задач модернизации химического образования. Отмечено, что такая интеграция должна быть нацелена на организацию непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения. Авторы обосновывают комплекс методологических подходов и принципов, которые становятся научной основой указанного процесса.

Ключевые слова: *учитель химии, непрерывная практико-ориентированная методическая подготовка, естественно-научное направление интеграции, педагогический университет, общеобразовательная организация, система общего образования, методологические подходы, принципы*

Повышение качества химического образования граждан, столь востребованного для решения задач инновационного развития российского государства и общества [7], непосредственно связано с двумя аспектами: во-первых, обеспечением практико-ориентированного химического образования, что предполагает применение гражданами получаемых химических знаний и умений в дальнейшей жизни; во-вторых, организацией непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущего учителя химии, что требует особого формата взаимодействия педагогических вузов и общеобразовательных организаций.

Отметим, что стоящие сегодня перед учителями химии задачи обучения школьников практико-ориентированному химическому

знанию – это, в целом, возврат к отечественным традициям политехнизма в естественно-научной подготовке, которые обеспечили технологический прорыв советской науки и производства в 50–70 годы XX века. Предметность химического знания, преобладание химического эксперимента и изучение химических технологий создавали интеллектуально-деятельностную основу для успешного овладения выпускниками тех лет широким спектром профессий с последующей реализацией себя в разных отраслях экономики. Советской педагогической школой накоплен внушительный багаж методик преподавания химии, построенных на принципах политехнизма, последовательного и непрерывного развития у обучающихся химических знаний, а также организации непрерывной практико-ориентированной методической подготовки учителя химии с последующим сопровождением его профессионального роста [9], что может быть использовано для актуальных задач современного этапа.

Вместе с тем, современная система образования имеет свои организационные и нормативные особенности, что влияет на взаимодействие образовательных организаций разных уровней, а именно педагогических университетов и школ, обуславливая поиск механизмов совместной работы по становлению и развитию методической компетентности учителя химии. Химическая наука и химические технологии за последние десятилетия вышли на новый уровень своего развития, актуализируя проблему мобильного отражения существующих достижений в содержании химического образования и методиках обучения химии, что нацеливает совместную деятельность педагогических университетов и школ на совершенствование химического образования школьников, практико-ориентированный характер подготовки учителя химии.

Очевидно, что возникает необходимость сложных интеграционных процессов на уровне содержания химического образования, а именно обеспечения его политехнизма и соответствия передовым достижениям науки и техники; на уровне методик преподавания химии, синтезирующих современные педагогические инструменты и апробированные отечественные методические наработки обучения химии; на уровне образовательных организаций, объединяющих учебно-методический потенциал педагогических университетов и общеобразовательных организаций в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке учителя химии с его последующим совершенствованием.

Такой сложный процесс интеграции требует своего научного основания, что связывает *цель* нашей статьи с обоснованием методологии интеграции педагогического университета и системы общего образования в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения.

Методология нашего исследования опирается на положения системного и комплексного подходов, позволивших, учитывая природу интеграционных процессов, определить и изучить связи между разными уровнями естественно-научного направления интеграции педагогического университета и системы общего образования, комплексно рассмотреть проблему непрерывной практико-ориентированной методической подготовки учителя химии на разных этапах его профессионального роста.

В совокупности это позволило определить методологические основы исследуемого процесса.

Научная новизна исследования заключается в обосновании комплекса методологических подходов (системно-интегративного, практико-ориентированного, конкретно-исторического, акмеологического) и принципов (системности, непрерывности, последовательности, интегративности, практической направленности, политехнизма, историзма, профессионально-личной успешности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии) естественно-научного направления интеграции педагогического университета и общеобразовательных организаций в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения.

Достижение цели исследования связываем, прежде всего, с уточнением понятия «естественно-научное направление интеграции педагогического университета и системы общего образования». В научной литературе интеграция рассматривается как процесс сближения, взаимодействия разнородных или однородных объектов для их развития, достижения более эффективного и результативного функционирования [6]. При этом выстраивается некая новая система, сложный объект, составные части которого могут существовать самостоятельно, но в своем соединении, формировании новых связей, достигают совершенства.

Педагогический университет и система общего образования являются составными частями национальной системы образования, представляя два ее уровня – общее и профессиональное образование, важной точкой соприкосновения которых является учитель. Для системы общего образования он – ведущий субъект образовательного процесса, передающий подрастающему поколению новые знания и умения, формирующий их личность, вводящий в мир социально-общественных взаимоотношений. Для системы профессионального (педагогического) образования учитель также субъект образовательного процесса, но находящийся в позиции обучающегося, который, овладевая психолого-педагогическими, предметными и методическими знаниями, умениями и навыками, формируя и развивая профессионально-значимые качества, может обучать, воспитывать и развивать новые поколения граждан.

Посредством интеграции своей деятельности педагогический университет и общеобразовательные организации стремятся к более высокому качеству подготовки учителя посредством максимального учета потребностей государства, общества, современной школы, учеников и их родителей. Как указывает С. А. Алтухова, интеграция педагогического вуза и школы обеспечивает практическую направленность подготовки учителя, непосредственное и непрерывное взаимодействие с работодателем (школой), учет индивидуальных потребностей и способностей студентов, повышение уровня профессиональной компетентности педагогов школы и профессорско-преподавательского состава вуза [1]. Исследователи также указывают на возможность будущим учителям-предметникам получить опыт разных форматов методической деятельности: разработка элективных курсов для основного или дополнительного образования; разработка и реализация уроков на основе разных методов и технологий обучения;

разработка и организация проектов, вовлекающих обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность; организация предметных олимпиад для школьников и пр. [4]. Возможность получения практико-ориентированной методической подготовки будущими учителями возникает в силу создания в процессе интеграции вуза и школы особого образовательного пространства, которое актуализирует необходимые для овладения трудовые действия учителя в соответствии с требованиями профессионального стандарта, предоставляя одновременно с этим условия по выработке этих действий под руководством педагогов школы и университета [5].

Естественно-научное направление интеграции педагогического вуза и школы, по мнению М. Л. Лурье, имеет особую функционально-ценностную нагрузку, поскольку создает фундаментальную основу научному творчеству, инновационным процессам, междисциплинарному пониманию сути происходящих явлений и объектов для всех субъектов интеграции, формируя из них некую общность, «особый цивилизационный феномен», наделенный созидательным потенциалом, аккумулирующий опыт предыдущих поколений и передающий его новым [6].

Мы рассматриваем *естественно-научное направление интеграции педагогического университета и системы общего образования* как особый формат партнерского взаимодействия, который создает консолидированное образовательное пространство; способствует повышению качества естественно-научного образования школьников, усилению предметной и методической подготовки будущих учителей естественно-научных предметов, побуждает к непрерывному профессиональному развитию практикующих педагогов; стимулирует исследовательскую деятельность и научно-педагогическое творчество субъектов взаимодействия и нацелено на синхронизацию внедрения в образовательные процессы вуза и школы передовых достижений педагогической и естественной науки.

Предметом нашего исследования является непрерывная практико-ориентированная методическая подготовка будущих учителей химии и их дальнейшее сопровождение, важнейшим условием реализации которой является естественно-научное направление интеграции педагогического вуза и школ. Уточним, что наш научный поиск позволил определить сущность этого феномена. Мы рассматриваем непрерывную практико-ориентированную методическую подготовку учителя химии как процесс преемственного формирования и развития на разных уровнях системы профессионального образования его методической компетентности через освоение дидактики химии на основах практико-ориентированного подхода, при этом главенствующие позиции занимают овладение и совершенствование методики составления и решения практико-ориентированных задач по химии; педагогического инструментария, который позволяет учителю решать педагогические задачи по обеспечению практико-ориентированной образовательной среды; технологий воспитания посредством химии интеллектуально творческой, креативно мыслящей личности с техническим воображением [3].

Именно такое понимание непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения обуславливает выбор нами системно-интегративного,

практико-ориентированного и акмеологического подходов как методологии исследования. Поскольку ориентирами в практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии с дальнейшим ее совершенствованием становятся наработки ученых, педагогов-практиков и методистов советского периода, то считаем необходимым дополнить указанный комплекс конкретно-историческим подходом. Кратко обоснуем выбор каждого методологического подхода.

Системно-интегративный подход является синтезом системного и интегративного методологических подходов. Данный подход, как научная основа непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения, позволяет рассматривать педагогический университет и общеобразовательные организации как сложную, разноуровневую интегрированную систему, имеющую сходные и отличительные черты в функционировании своих элементов, но достигающую целей своей интеграции благодаря формированию особой системы связей. Эти связи нацеливают сотрудничество образовательных организаций на создание условий практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей, вовлекая в этот процесс педагогов обеих организаций, которые вырабатывают и реализуют системные меры по непрерывному и поэтапному овладению учителем методики обучения химии с возможностью наращивания полученных методических знаний, умений и навыков.

Кроме того, системно-интегративный подход является важным методологическим основанием для понимания сущности самой непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения как системы взаимосвязанного, поэтапного методического становления и совершенствования учителя, являющихся элементами его профессиональной подготовки и повышения квалификации. Кроме того, сама методическая подготовка учителя химии является взаимопроникновением предметного (химического), методического и психолого-педагогического знания, образуя особую подсистему – методическую компетентность.

Интегрирование указанных выше элементов образует сложную многоуровневую систему, эффективное функционирование которой связываем с реализацией принципов системности, непрерывности, последовательности, интегративности. Принцип *системности* обеспечивает взаимосвязь всех элементов непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и дальнейшее их сопровождение, а также системность формирования и развития методической компетентности. Принцип *непрерывности и последовательности* предполагает преемственное овладение и совершенствование методической компетентности учителя химии за счет разработки и внедрения в образовательный процесс методик обучения химии, закономерно вытекающих из методических дефицитов (дидактические принципы составления практико-ориентированных задач, методика обучения школьников решению практико-ориентированных задач по химии и т. д.). Принцип *интегративности* объединяет научно-образовательный, организационный, материально-технический, кадровый

потенциал педагогического университета и общеобразовательных организаций в реализации цели и задач непрерывной практико-ориентированной методической подготовки и совершенствования учителя химии. Данный принцип предполагает интеграцию достижений химической науки и производства с передовыми наработками педагогической науки и образовательной практики. Ориентируясь на данный принцип, мы рассматриваем учебную дисциплину «Методика составления и решения задач по химии» как интегративный курс, в ходе изучения которого у будущих учителей химии аккумулируются знания по различным предметам (химия, биология, физика, математика, история, экономика, педагогика, дидактика и т. д.).

Практико-ориентированный подход в нашем исследовании является ведущим, поскольку его положения обеспечивают «процесс квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности», позволяя формировать умения и навыки решения разноуровневых учебно-профессиональных, а затем и профессиональных задач, переходя постепенно в опыт самостоятельной профессиональной деятельности [2]. В нашем исследовании данный подход ориентирует содержательное наполнение, механизмы и инструменты непрерывной методической подготовки учителя химии и его дальнейшее сопровождение на овладение и совершенствование практических умений и навыков составления и решения задач по химии, а также разработку и использование методик обучения химии на основе современных достижений химической науки и химического производства, педагогической науки, передового практического опыта химического образования в разных типах образовательных организаций.

Методология практико-ориентированного подхода полностью отвечает задачам повышения качества и прикладной направленности химического образования, поэтому реализацию практико-ориентированного подхода мы связываем с принципами практической направленности и политехнизма. Принцип *практической направленности* максимально сближает содержание непрерывной практико-ориентированной методической подготовки с реалиями методической деятельности учителей химии. Принцип *политехнизма* проецирует достижения химической науки, современные химические технологии в содержание задач по химии и методики их решения, что обеспечивает нацеленность учителей химии на освоение новых методических и предметных (химических) компетенций, а также активную мотивированную деятельность обучающихся по овладению практико-ориентированными химическими знаниями и умениями.

При этом освоение новых методик обучения химии должно опираться на апробированный методический инструментарий, накопленный отечественными педагогами опыт обучения химии и методической подготовки будущих учителей химии. С целью эффективной организации непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии, дальнейшего совершенствования их методической компетентности, а также использования в этом процессе наилучших практик советского периода считаем возможным опираться на положения *конкретно-исторического* подхода. Этот подход позволяет выстроить параллели между событиями отечественной истории XX века с выявлением

факторов, оказавших наибольшее влияние на цели, содержание, формы и методы обучения химии, и происходящими сегодня в политике, науке, экономике, производстве, социальной сфере явлениями, определяющими векторы модернизации химического образования. На этой основе, применяя *принцип историзма*, можно выявить апробированные подходы по выстраиванию взаимодействия между педагогическим университетом и общеобразовательными организациями; обеспечению практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и повышения их квалификации в области методики преподавания химии; формированию содержания практико-ориентированных задач по химии с методиками их решения; выработке у обучающихся умений и навыков работы с химическим оборудованием и технологиями.

Главной целью непрерывного образования является постоянное развитие и саморазвитие личности, а в нашем случае – развитие и саморазвитие практико-ориентированной методической компетентности учителя химии, достижение новых профессиональных и карьерных высот посредством методической деятельности, что и определило выбор нами методологии *акмеологического* подхода. Ведущие положения этого подхода связаны с активной саморазвивающейся личностью, стремящейся к профессиональным и социальным достижениям. Такая личность осознает, что успешная профессионально-личностная самореализация связана с непрерывной динамикой в профессии, мобильным приростанием новых знаний и умений на всех этапах своего профессионального пути. Акмеологический подход создает основания для проектирования личностью траектории профессионального саморазвития, в нашем случае – практико-ориентированного методического саморазвития учителя химии.

Методология акмеологического подхода опирается на ряд принципов, среди которых выделим принцип *профессионально-личной успешности* и принцип поэтапного достижения вершин в собственном развитии. Принцип профессионально-личной успешности позволяет соотнести уровень сформированной практико-ориентированной методической компетентности учителя химии с требованиями образовательного и / или профессионального стандарта, квалификационной характеристики, что создает основания для самооценки своей методической деятельности, ее практической направленности и понимания путей дальнейшего саморазвития в области методики преподавания химии. Данный принцип связан с удовлетворенностью учителя химии результатами своей методической работы: разработкой и внедрением новых методик; готовностью к использованию специальных педагогических инструментов в работе с одаренными школьниками или обучающимися, стремящимися к более глубокому освоению химических знаний; повышению качества обучения химии и улучшению результатов успешности школьников при изучении предмета «Химия». Данный принцип нацеливает на создание эмоционально насыщенной атмосферы успешности в организации непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения.

Принцип профессионально-личностной успешности непосредственно связан с принципом *поэтапного достижения вершин в собственном*

развитии, который обеспечивает нацеленность будущих и практикующих учителей химии на постоянное совершенствование своей методической компетентности, что позволит повысить качество обучения химии и результативность освоения школьниками химических знаний и технологий. Указанный принцип ориентирует не только саморазвитие учителя химии, но и воспитание посредством химических знаний целостной личности обучающегося, формирования у него способности по реализации своего потенциала в продуктивной деятельности на благо общества.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило многогранную природу естественно-научного направления интеграции педагогического университета и системы общего образования в непрерывной практико-ориентированной методической подготовке будущих учителей химии и их дальнейшего сопровождения. На этой основе выстроена методология указанной интеграции, которая включает комплекс методологических подходов (системно-интегративный, практико-ориентированный, конкретно-исторический, акмеологический) и обеспечивающих их реализацию принципов: системности, непрерывности, последовательности, интегративности, практической направленности, политехнизма, историзма, профессионально-личной успешности, поэтапного достижения вершин в собственном развитии. Выделенные методологические основания рассматриваем как отправную точку в обосновании и разработке модели непрерывной практико-ориентированной методической подготовки будущих учителей химии и их дальнейшего взаимодействия, реализуемого посредством взаимодействия педагогического университета и общеобразовательных организаций.

Список литературы

1. Алтухова, С. О. Интеграция вуза и школы как условие по усилению практико-ориентированной части подготовки будущего учителя-предметника / С. О. Алтухова // Проблемы современного образования. – 2019. – № 2. – С. 128–135.
2. Зинченко, В. О. Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе / В. О. Зинченко, О. М. Россомахина. – Текст : электронный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 151–156. – URL: <https://vestnik-pip.kosgos.ru/attachments/article/287/zinchenko-vo-rossomahina-om-vestnik-pip-2020-1-ru.pdf> (дата обращения: 04.06.2025). – DOI 10.34216/2073-1426-2020-26-1-151-156.
3. Зинченко, В. О. Сущность непрерывной практико-ориентированной методической подготовки учителя химии / В. О. Зинченко, Е. Г. Полупаненко, Л. А. Реут // Актуальные проблемы подготовки кадров : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Луганск, 08 апр. 2025 г.) / гл. ред. А. С. Авершина ; отв. ред. А. Г. Жуева [и др.] ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2025. – ISBN 978-5-908044-04-2. – С. 15–22.
4. **Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации** проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций / С. В. Белов, И. В. Белова, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов. – Текст : электронный //

- Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (дата обращения: 04.06.2025).
5. **Интегрированное образовательное пространство вуза и школы** как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей / В. Л. Виноградов, А. Н. Панфилов, В. М. Панфилова, А. Р. Рахманова. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 20(5). – С. 142–152. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2015_n5/vinogradov (дата обращения: 04.06.2025). – DOI 10.17759/pse.2015200513.
 6. **Лурье, М. Л.** Концептуальные основы интеграции естественно-математического образования в системе «Школа – вуз» на довузовском уровне. Часть 1. Методологические проблемы реформирования естественно-математического образования в системе «Школа – вуз» на довузовском уровне / М. Л. Лурье // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 1. – С. 13–18.
 7. **Об утверждении комплексного плана мероприятий** по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года : Распоряжение Правительства РФ : № 3333-р от 19 нояб. 2024 г. – Текст : электронный // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации : [сайт]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-19112024-n-3333-r-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 04.06.2025).
 8. **Тумаков, Н. С.** Понятие и сущность интеграции: гетерогенные представления / Н. С. Тумаков // Проблемы современной экономики. – 2011. – № 4–1. – С. 38–43.
 9. **Polupanenko, E. G.** Positive and negative aspects in the development of the system of domestic chemical education for schoolchildren of the Soviet period / E. G. Polupanenko. – Text : electronic // CITISE. – 2023. – № 1(35). – P. 346–357. – URL: <https://ma123.ru/en/2023/03/id-0410-en> (date of access: 04.06.2025). – DOI <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2023.1.29>.

**Zinchenko V. O.,
Polupanenko E. G.**

**Methodological foundations of the natural science direction of integration
of the pedagogical University and the general education system
in the continuous practice-oriented methodological training
of future chemistry teachers and their further support**

The article highlights the problem of the natural science integration of the pedagogical university and general education organizations in solving the problems of modernization of chemical education. It was noted that such integration should be aimed at organizing continuous practice-oriented methodological training of future chemistry teachers and their further support. The authors substantiate a set of methodological approaches and principles that become the scientific basis of this process.

Key words: *chemistry teacher, continuous practice-oriented methodological training, natural science integration, pedagogical university, general education organization, general education system, methodological approaches, principles*

УДК 377:[378.011.3-051:62]-022.316

Киреева Елена Ивановна,
канд. техн. наук, доцент,
заведующий кафедрой технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
elena_kireeva84@mail.ru

Авершина Анастасия Сергеевна,
канд. техн. наук, доцент,
доцент кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
nanya-82@mail.ru

Жуева Александра Геннадиевна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
vierinen@ya.ru

Непрерывная преемственная подготовка педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ»

В статье рассматривается актуальная проблема подготовки педагогов профессионального обучения, способных эффективно работать в условиях непрерывной образовательной системы «Колледж-ВУЗ». Анализируются основные концептуальные подходы к обеспечению преемственности содержания, методов и форм подготовки, а также формированию комплексных профессиональных компетенций. Особое внимание уделяется выявлению ключевых проблем, связанных с разрывами между уровнями образования, и обоснованию путей их решения через разработку моделей и механизмов интеграции. Статья предлагает пути повышения качества подготовки будущих педагогов, что является залогом развития профессионального образования в целом.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, непрерывная преемственная подготовка, система «Колледж-ВУЗ», концепция непрерывной преемственности, модель непрерывной преемственной подготовки

В условиях динамично развивающегося рынка труда и приоритетной задачи модернизации системы профессионального образования в России ключевую роль играет подготовка квалифицированных педагогических кадров, способных эффективно реализовывать образовательные программы профессионального обучения. Традиционная модель подготовки педагога профессионального образования, как правило, фрагментирована и не всегда в

полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к его профессиональной компетентности. Подготовка педагога профессионального обучения, способного эффективно изучить учебно-воспитательный процесс, организовать производственное обучение и практику, должна носить непрерывный и преемственный характер.

Данная статья посвящена анализу теоретических и практических аспектов непрерывной организации преемственной подготовки педагога профессионального образования в системе «Колледж-ВУЗ», выявлению проблем и перспектив ее реализации, а также обоснованию необходимости разработки инновационных подходов и технологий для повышения качества подготовки специалистов в данной области. Актуальность исследования определена потребностью в совершенствовании системы профессионального образования и обеспечении экономики высококвалифицированными кадрами, способными адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного производства и рынка труда.

Концепция непрерывной преемственной подготовки педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ» базируется на идее непрерывного и всестороннего формирования профессиональной компетентности специалиста на различных этапах его образования. Непрерывная преемственная подготовка предусматривает преодоление фрагментарности и разобщенности традиционной системы подготовки путем создания современного образовательного пространства, обеспечения преемственности его целей, задач, содержания, форм и методов обучения.

Основная цель написания статьи – разработать и предложить научно-методические подходы к организации непрерывной преемственной подготовки педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ» для повышения качества профессионального образования в соответствии с требованиями современного рынка труда.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи: анализ основных трудов по теме исследования; выявление проблем и противоречий; разработка методического обеспечения по теме исследования.

Тема непрерывной преемственной подготовки педагога профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ» является крайне актуальной, учитывая динамичное развитие рынка труда, технологий и, как следствие, требований к качеству профессионального образования. Анализ основных трудов по этой проблематике позволяет выявить ключевые концепции, проблемы и пути их решения.

Основная идея концепции непрерывного образования и его реализации в системе «Колледж-ВУЗ» заключается в необходимости формирования у педагогов установки на непрерывное самообразование и повышение квалификации. Исследователи (например, идеи П. И. Гальперина, Л. Н. Леонтьева о поэтапном формировании умственных действий, адаптированные к профессиональной подготовке) рассматривают систему «Колледж-ВУЗ» как единое образовательное пространство, где обеспечивается последовательное развитие компетенций.

Некоторые ученые (И. Ф. Харламов, Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. В. Савин) анализируют, каким образом содержание, методы и формы

обучения, используемые в колледже, должны соотноситься с теми, что применяются в вузе, чтобы обеспечить плавный переход и избежать дублирования или пробелов в профессиональной подготовке. Особое внимание при этом уделяется развитию практических навыков и компетенций.

Вопросами формирования профессиональных и межпрофессиональных компетенций педагога профессионального обучения занимались такие видные ученые, как Р. Вайнер и Дж. Равен. В их трудах анализируются компетенции, необходимые педагогу для эффективной работы на обоих уровнях. Это не только предметные знания и методические умения, но и навыки работы с современными технологиями, проектной деятельностью, психолого-педагогической поддержкой студентов.

Ключевыми принципами непрерывной подготовки являются:

– *принцип преемственности* (согласованность и взаимосвязь процессов между программами среднего профессионального уровня и высшего образования, последовательное изложение материалов и возможность для студентов эффективно и поэтапно развивать профессиональные навыки);

– *принцип принятия* (объединение теоретической и практической подготовки с акцентом на качестве сформированных у студентов профессиональных навыков и умений, необходимых для успешной педагогической деятельности);

– *принцип вариативности* (предоставление студентам возможности выбора индивидуальной траектории обучения, в соответствии со своими интересами и потребностями);

– *принцип модульности* (структурирование образовательных программ по модульному принципу, позволяющее студентам осваивать технологические навыки и получать промежуточную аттестацию);

– *принцип практико-ориентированности* (акцент на практической подготовке студентов, включающей стажировку в образовательных организациях и на предприятиях);

– *принцип непрерывного самообразования* (формирование у студентов методов и навыков самостоятельно приобретать и обновлять знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности).

Традиционная система подготовки педагога профессионального обучения сталкивается с рядом проблем и противоречий, усложняющих подготовку высококвалифицированных специалистов:

1. *Рассогласованность образовательных программ* – отсутствие единых требований к результатам обучения на различных уровнях образования, что приводит к дублированию материала и неэффективному использованию времени.

2. *Разрыв между теорией и практикой* – недостаточная практическая подготовка студентов, отсутствие реального опыта работы в образовательных организациях и на предприятиях.

3. *Устаревшие методы обучения* – использование традиционных лекционных форм обучения, без учета современных технологий и потребностей студентов.

4. *Недостаточная мотивация студентов* – отсутствие четкой связи между учебным процессом и будущей профессиональной сферой, что влияет на мотивацию студентов к обучению.

5. *Несоответствие содержания образования требованиям рынка труда* – устаревшие программы обучения, не учитывающие современные тенденции развития технологий и производства.

6. *Отсутствие системы непрерывного повышения квалификации* – недостаточное внимание к непрерывному повышению квалификации педагогов профессионального обучения, что приводит к устареванию их знаний и умений.

Для решения указанных проблем и противоречий необходимо внедрить новые модели непрерывной преемственной подготовки педагога профессионального обучения в систему «Колледж-ВУЗ». Наиболее перспективными, на наш взгляд, являются следующие модели:

1. *Интегрированные образовательные программы*. Разработка единых учебных программ, объединяющих среднее профессиональное образование и высшее образование, с четким соблюдением результатов обучения и согласованным изменением. Данная модель предполагает сквозную программу, в которой освоенные в колледже дисциплины и модули пересчитываются в вузе, соблюдая срок и объем изучения.

2. *Сетевое взаимодействие образовательных организаций*. Создание сетевых образовательных программ, реализуемых совместно колледжами и вузами, с финансовой ответственностью за подготовку отдельных компетенций. Данная модель позволяет эффективно использовать ресурсы различных образовательных организаций.

3. *Центры опережающей профессиональной подготовки*. Использование таких центров в качестве площадки для практической подготовки студентов с привлечением представителей предприятий и экспертов в различных областях. Данная модель позволяет студентам получить реальный опыт работы и освоить современные технологии и оборудование.

4. *Дуальное обучение*. Интеграция теоретического обучения в образовательной организации с практической подготовкой на предприятии. Данная модель позволяет студентам получить ценный опыт работы и освоить реальные производственные процессы.

Мы считаем, что для успешной реализации непрерывной преемственной подготовки педагогов профессионального обучения необходимо разработать методическое обеспечение, включающее:

– учебные планы и программы дисциплины, согласованные между средним профессиональным образованием и высшим образованием, с четким соблюдением результатов обучения и модульной структурой;

– учебно-методические комплексы, включающие учебники, пособия, методические рекомендации, электронные образовательные ресурсы и другие материалы, необходимые для освоения образовательной программы;

– систему оценки качества подготовки студентов, включающую промежуточную и итоговую аттестацию с использованием различных форм контроля: тестирование, выполнение практических заданий, защита проектов и др.;

– программы стажировок: должны быть разработаны совместно с образовательными организациями и предприятиями, обеспечивающими приобретение студентами практических навыков и умений;

– программы повышения квалификации преподавателей, ориентированные на освоение современных образовательных и производственных технологий.

Развитие непрерывной преемственной подготовки педагогов профессионального образования мы предлагаем осуществить за счет:

– расширения сети образовательных организаций, реализующих непрерывную преемственную подготовку: создание консорциумов и партнерств между колледжами и вузами для реализации интегрированных образовательных программ;

– внедрения новых образовательных технологий: использование дистанционного обучения, проектного обучения, кейс-метода, профессиональных игр и других современных технологий;

– активного привлечения работодателей к образовательному процессу (организация мастер-классов, лекций и стажировок на предприятиях);

– развития системы оценки качества подготовки студентов (использование независимой оценки квалификации, профессионально-социальной аккредитации и других инструментов);

– совершенствования нормативно-правовой базы (разработка и принятие нормативных документов, регулирующих организацию и внедрение непрерывной преемственной подготовки).

Таким образом, непрерывная преемственная подготовка педагогов профессионального обучения в системе «Колледж-ВУЗ» является ключевым показателем повышения качества профессионального образования и обеспечения экономики высококвалифицированными кадрами. Реализация данной модели требует системного подключения, включая разработку интегрированных образовательных программ, создание сетевых связей между образовательными организациями, активное привлечение работодателей к образовательному процессу и внедрение современных образовательных технологий. Успешная реализация непрерывной преемственной подготовки позволит создать педагогов нового поколения, способных эффективно решить задачу подготовки квалифицированных рабочих и специалистов, востребованных на рынке труда.

Список литературы

1. **Дроботенко, Ю. Б.** Лучшие практики преемственности профессиональной подготовки на уровне колледж-вуз / Ю. Б. Дроботенко, Т. О. Соловьева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2024. – № 214. – С. 44–50.
2. **Зимнухова, Т. Ю.** Преемственность идей профессионального педагогического образования: от проекта учительской семинарии к внедрению ядра СППО / Т. Ю. Зимнухова, С. О. Фридман. – Текст : электронный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж». – 2023. – № 1(5). – С. 8–18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/preemstvennost-idey-professionalnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-ot-proekta-uchitelskoy-seminarii-k-vnedreniyu-yadra-sppo> (дата обращения: 01.10.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
3. **Кинелев, В. Г.** Проблемы инженерного образования в России / В. Г. Кинелев // Высшее образование в России. – 1993. – № 2. – С. 5–10.

4. Кузнецов, А. П. Интеграция среднего и- высшего профессионального образования: проблемы и перспективы / А. П. Кузнецов, С. П. Иванов // Наука и образование Зауралья. – 1999. – № 1–2 (4–5). – С. 18–22.
5. Кулакова, В. А. Преемственность и непрерывность в образовании / В. А. Кулакова, И. В. Рейханова, Ю. В. Букина // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Экономика и управление». – 2019. – № 2. – С. 160–166.

Kireeva E. I.,
Avershina A. S.,
Zhueva A. G.

**Continuous and sequential training of vocational education teachers
in the «College-University» system**

The article discusses the current problem of training professional education teachers who can effectively work in the continuous educational system «College-University». The main conceptual approaches to ensuring the continuity of content, methods, and forms of training, as well as the formation of comprehensive professional competencies, are analyzed. Special attention is paid to identifying key problems related to the gaps between educational levels and justifying ways to solve them through the development of integration models and mechanisms. The article suggests ways to improve the quality of training for future teachers, which is essential for the development of professional education as a whole.

Key words: vocational teacher, continuous succession training, College-University system, concept of continuous succession, model of continuous succession training

Клименко Ирина Викторовна,
канд. мед. наук, доцент,
профессор кафедры адаптивной
физической культуры
и физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
trainrehab@mail.ru

Включение народных игр в физкультурную деятельность образовательных учреждений в рамках реализации проекта будущих специалистов адаптивной физической культуры

В работе представлена одна из форм подготовки будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры на основе практико-ориентированного подхода с акцентом на развитие самостоятельной творческой деятельности и ранней профессиональной специализации через проектные технологии по реализации программы включения народных игр в физкультурную деятельность младших школьников. Автор рассмотрел особенности влияния народных (национальных) игр на физическое и социальное развитие школьника, а также принципы их подбора.

Ключевые слова: народные игры, физкультурно-оздоровительная деятельность, образовательные учреждения, проект, специалист, адаптивная физическая культура

В современном динамически развивающемся обществе возрастают требования к профессиональному уровню специалиста, что в свою очередь стимулирует поиск и включение в образовательный процесс инновационных практико-ориентированных подходов подготовки будущих специалистов. В частности, задача педагогического вуза состоит в формировании у будущих педагогов навыков и опыта владения современными технологиями с учетом их профессиональной специализации [2; 3].

Особая роль отводится преподавателям, работающим в сфере физической и адаптивной физической культуры, которая заключается в создании условий в дошкольных и общеобразовательных учреждениях для физического развития и формирования моторных навыков у детей и подростков, в том числе для лиц с ОВЗ и/или инвалидностью.

В соответствии с Конвенцией о правах ребенка в ст. 31 обязанностью Государств является создание условий для активного отдыха в соответствии с правом ребенка на занятия физической культурой. Кроме того, в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» регламентировано создание единого физкультурно-спортивного образовательного пространства, которое включает базы различных организаций для систематических занятий детей физической культурой.

В современной системе образования развитие двигательных качеств учащихся является одним из важных направлений. Физическое развитие детей напрямую влияет не только на их здоровье, но и на интеллектуальную и социальную активность. Поэтому эффективная организация занятий по физическому воспитанию в процессе обучения в образовательной организации, особенно использование игровой деятельности, формирующей двигательные качества, считается одной из актуальных проблем [10, с. 268].

Исакова Н. (2019) представила данные изучения хронометрии (шкалы времени дня) учащихся старших классов, которые указывают на то, что в течение учебного года доля суточной контролируемой моторной нагрузки (физические упражнения учащихся в течение дня) значительно снижена и составляет лишь 6–8%, при этом доля умственного труда в суточном мониторинге занимает 33–35%. Поэтому увеличение доли физической активности обучающихся за счет внедрения инновационных форм и методов физической культуры является первоочередной задачей. Особая роль в решении этого вопроса отводится вовлечению обучающихся в игровую деятельность, в первую очередь в образовательных программах по предмету «Физическая культура». В документе сделан акцент на применение подвижных и спортивных игр, которые оказывают, прежде всего, оздоровительное действие, а также формируют двигательные навыки обучающихся в соответствии с возрастными характеристиками детей [1; 6].

В этой связи национальные подвижные игры, обладая интересными, динамичными и развивающими возможностями, играют важную роль в повышении физической активности детей. Такие игры не только способствуют развитию двигательных качеств – таких способностей, как скорость, ловкость, равновесие, выносливость, но и формируют социальные навыки учащихся, способствуют умению работать в команде, дисциплине и лидерству. В то же время через национальные игры дети близко знакомятся с культурным наследием своего народа, что положительно влияет на процесс осознания ими национальной идентичности [10, с. 266–267].

Тенденция развития игроцентрированного подхода в процесс физического воспитания обучающихся отмечается во многих программах по физической культуре по всему миру на уровне базового компонента [7; 9].

Однако С. Катарди с соавт. (2023) на основании результатов собственных исследований делают вывод о снижении популярности народных игр у молодого поколения. Автор Л. Ф. Исмагилова с соавт. (2021) подчеркивает, что снижение интереса к народным играм связано со значительным сокращением их доли в программах обучения. Поэтому остается не решенной проблема возрождения народных игр как значимого раздела физического воспитания обучающихся, прежде всего в рамках дисциплины «Физическая культура» [4, с. 113–114].

Мы уверены, что решение этой проблемы возможно при условии внедрения инновационных подходов, с одной стороны, к разработке программ по физической культуре в образовательных организациях с включением народных (национальных) игр, а с другой стороны, в подготовке специалистов новой формации в области физической и адаптивной физической культуры, владеющих современными технологиями в сфере игровой деятельности. Одной из эффективных форм подготовки будущих

специалистов педагогического направления является организация образовательного процесса в вузе на основе практико-ориентированного подхода с акцентом на развитие самостоятельной творческой деятельности и ранней профессиональной специализации студентов через проектную деятельность.

Именно использование проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки, по мнению Е. А. Цирульниковой, Л. В. Байбородова, В. В. Белкина, позволяет будущим специалистам в ситуациях многозадачности успешно решать профессионально-значимые проблемы.

Это в конечном итоге переводит обучение студентов на уровень реального взаимодействия с профессиональными сообществами и дает возможность внедрения полученных результатов в учебную деятельность общеобразовательной организации.

Цель исследования: изучение практических аспектов применения народных (национальных) игр в физкультурной деятельности образовательных учреждений в процессе практико-ориентированной подготовки будущих специалистов адаптивной физической культуры на основе проектной деятельности.

Материалы и методология исследования. Был произведен систематический обзор литературы по использованию народных (национальных) игр в физкультурной деятельности образовательных организаций в электронных базах данных РИНЦ, SCOPUS и Web of Science. С помощью этого подхода исследование было направлено на получение информации о влиянии народных (национальных) игр в физическом воспитании на развитие физической и социальной активности у учащихся школы, используя метод систематического обзора литературы в качестве методологической основы.

В исследовании приняли участие учащиеся начальных классов (дети в возрасте 7–9 лет) ГБОУ ЛНР «ЛУВК № 51 имени 10-летия Республики», г. Луганск. Планировалась и использовалась методика включения народных (национальных) подвижных игр в образовательный процесс по специальной программе, в которой игры подбирались в соответствии с возрастными особенностями детей с включением в дополнительные занятия по физической культуре (основная часть занятия). Функционал народных игр был направлен на развитие координации движений, скорости и равновесия.

Основная идея проекта по включению народных игр в физкультурную деятельность основывалась на идеях Й. Хейзинги, который рассматривал процесс формирования виртуальной культуры на основе «бесконечной игры» [5, с. 110–112]. Мы же сформулировали следующее утверждение, которое легло в основу идеи проекта: игроки не только реализуют собственные потребности в рамках игровой деятельности, но и являются создателями собственной игровой культуры. Такой подход к народной (национальной) игре открывает возможность моторной и социальной реализации у учащихся и способствует формированию профессионального опыта у будущих специалистов адаптивной физической культуры в процессе реализации проекта.

Поэтому **научная новизна** нашего исследования заключается в разработке нового подхода к процессу профессиональной подготовки

будущих специалистов адаптивной физической культуры через применение игровых технологий при выполнении проекта с получением уникального продукта (программа использования народных игр), который внедряется в практику образовательного учреждения при содействии партнеров проекта: преподаватель дисциплины, методист образовательной организации, школьники.

Проблемой влияния подвижных, народных (национальных) игр на физическое и социальное развитие ребенка, а также на организационно-педагогические условия включения их в систему физического воспитания обучающихся занимались многие ученые: Н. А. Мерфи, П. С. Карбоне (2008) изучили значение участия детей с ОВЗ в игровой деятельности с позиции инклюзивного образования; Акбари с соавт. (2009) установили, что традиционные игры обладают общечеловеческими и культурными ценностями, которые через игровую деятельность передаются подрастающему поколению; К. Хифтье, Е. Дж. Эдельман, Д. Р. Каменга (2013) определили, что игры обеспечивают вовлеченность и мотивацию к последующему повторению игрового процесса; Э. Путра с соавт. (2014) классифицировали народные игры как часть развлекательной и рекреационной деятельности; М. Леонтьева с соавт. (2020) характеризовали «организацию игровой деятельности» как один из показателей уровня возрастного развития ребенка; М. Рахман, К. Раджа, М. Рашид, Дж. Кумар (2020) оценили влияние традиционных игр на физическую подготовленность детей с нарушениями нейроразвития; М. Кумар (2023) рассмотрел влияние игровой деятельности на формирование и совершенствование социально полезных действий на основе гуманистического подхода в образовании; А. С. Султансуйнов (2025) представил анализ и оценку эффективности использования народных подвижных игр в развитии двигательных качеств учащихся начальной школы.

Все национальные игры оказывают комплексное воздействие на организм детей. В процессе изучения народных национальных игр открываются большие возможности для нравственного, интеллектуального, эстетического и трудового воспитания с эпистемологической, педагогической и дидактической точек зрения, а именно, национальные игры:

- являются фундаментальным активом физического воспитания (Мартинес-Сантос с соавт., 2020);
- способствуют социализации и сотрудничеству между сверстниками (Октавия, Сутапа, 2020);
- приобщают к народным традициям и способствуют нравственному формированию личности (Л. Ф. Исмаилова, 2021);
- формируют общую и мелкую моторику (Акбари с соавт., 2013);
- способствуют сердечно-сосудистой эффективности (Раубер с соавт., 2014);
- развивают ловкость, временные реакции, скорость и равновесие (Гипит с соавт., 2017; Тан с соавт., 2020);
- развивают позитивные (солидарность, дисциплина, скромность, доброта) и духовные качества (честность, справедливость, чувство

дружбы, сотрудничества, умение справляться с поставленными задачами) (Н. А. Мерфи, П. С. Карбоне, 2008).

Обучение детей национальным подвижным играм в процессе реализации проекта было направлено на формирование у школьников таких физических качеств, как ловкость и выносливость, а также повышение уровня физического развития, что согласуется с результатами научных исследований И. З. Файзиева (2025).

При разработке проекта выбор народных (национальных) игр осуществлялся с учетом следующих принципов:

- народные игры должны быть ориентированы на возраст, уровень физического развития детей и, в конечном итоге, способствовать повышению показателей их физической подготовленности;
- народные игры должны создавать позитивную атмосферу, которая способствует активному взаимодействию и обучению школьников;
- народные игры должны быть эффективными, то есть способствовать разнообразию форм и методов в процессе физической подготовки обучающихся как во время занятий физической культурой, так и во внеурочное время.

Результаты исследования, проведенного в ходе использования народных игр во внеурочной деятельности на уроках физической культуры в начальной школе:

1) показатели скоростно-силовой подготовки учащихся – прирост показателей по тесту «челночный бег» составил 15% в сравнении с контрольными исследованиями ($p \leq 0,05$);

2) показатели координационных способностей учащихся – прирост показателей по тесту оценки статической координации «проба Ромберга» составил 13% в сравнении с результатами тестирования до начала исследования ($p \leq 0,05$);

3) между показателями физического развития и уровнем физической подготовленности наблюдалась корреляционная связь (высокая) ($r=0,91$).

Таким образом, внедрение народных игр в процесс физического воспитания учащихся начальной школы способствовало повышению их интереса к занятиям, улучшению общей физической подготовки и закреплению усвоения программного материала.

Кроме того, освоение студентами технологий проектной работы на основе применения народных игр способствует формированию профессионального опыта у будущих специалистов, владеющих инновационными технологиями в сфере игровой деятельности с включением народных игр в физкультурную деятельность школьников.

Значительным является тот факт, что студенты принимают участие в практическом внедрении результатов реализации своего проекта в физкультурную деятельность общеобразовательного учреждения при поддержке партнеров проекта.

Перспективным является дальнейшая разработка программ по физической культуре, в которых широкое использование народных игр и их элементов позволит внести изменения в содержательную часть занятий и повысит интерес школьников к физической активности.

Список литературы

1. **Воробьева, М. О.** Право ребенка на занятие физической культурой: понятие, сущность, нормативное закрепление / М. О. Воробьева, Я. А. Замараева, А. А. Рожнов. – Текст : электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 6–1(81). – С. 43–46. – URL: <http://intjournal.ru/wp-content/uploads/2023/08/Vorobeva3.pdf> (дата обращения: 24.11.2025). – DOI 10.24412/2500-1000-2023-6-1-43-46.
2. **Зайцева, О. А.** Проектная деятельность студентов-бакалавров педагогического вуза как условие подготовки к организации научно-исследовательской деятельности школьников / О. А. Зайцева. – Текст : электронный // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 3(28). – С. 280–285. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-studentov-bakalavrov-pedagogicheskogo-vuza-kak-uslovie-podgotovki-k-organizatsii-nauchno-issledovatel'skoy/viewer> (дата обращения: 24.11.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.24411/2309-4370-2019-13308.
3. **Инклюзивные технологии в процессе физического воспитания в дошкольных и общеобразовательных учреждениях** : кол. моногр. / И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, А. В. Ермоленко [и др.] ; под общ. ред. И. В. Клименко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ : ИП Орехов Д. А., 2024. – 208 с. – ISBN 978-5-6053270-8-0.
4. **Исмагилова, Л. Ф.** Теоретические и практические аспекты применения народных игр, как педагогического средства, формирования физического потенциала студентов / Л. Ф. Исмагилова, И. Ш. Мутаева, З. М. Кузнецова. – Текст : электронный // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2021. – № 16(2). – С. 113–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty-primeneniya-narodnyh-igr-kak-pedagogicheskogo-sredstva-formirovaniya-fizicheskogo> (дата обращения: 24.11.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.14526/2070-4798-2021-16-2-113-121.
5. **Хейзинга, Й.** Homo Ludens ; Статьи по истории культуры / Йохан Хейзинга ; пер. с гол. Д. В. Сильвестрова. – Москва : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с. – ISBN 5-89493-010-3.
6. **Abdullayev, A. A.** Folk games as a means of children's development in physical education lessons / A. A. Abdullayev // Academic research in educational sciences. – 2020. – Vol. 1, № 4. – P. 824–830.
7. **The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education.** Systematic Review of the Last Six Years / R. A. Barba-Martí, D. Bores-García, D. Hortigüela-Alcalá, G. González-Calvo. – Text : electronic // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – № 17(9). – P. 1–16. – URL: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/52267/Application-Teaching-Games-for-Understanding.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 24.11.2025). – DOI 10.3390/ijerph17093330.
8. **Murphy, N. A.** American Academy of Pediatrics Council on Children With Disabilities. Promoting the participation of children with disabilities in sports, recreation, and physical activities / N. A. Murphy, P. S. Carbone. – Text :

- electronic // Pediatrics. – 2008. – № 121(5). – P. 1057–1061. – URL: https://www.researchgate.net/publication/5401570_Promoting_the_Participation_of_Children_With_Disabilities_in_Sports_Recreation_and_Physical_Activities (date of access: 24.11.2025). – DOI 10.1542/peds.2008-0566.
9. **Pardayev, B. P.** Application of national movement games in physical education classes / B. P. Pardayev. – Text : electronic // Current research journal of pedagogics. – 2021. – Vol. 2, № 8. – P. 96–100. – URL: <https://masterjournals.com/index.php/crjp/article/view/274/240> (date of access: 24.11.2025). – DOI 10.37547/pedagogics-crjp-02-08-22.
10. **Sultansuynov, A. S.** Features of using national movement games in developing movement quality in primary school students / A. S. Sultansuynov // International journal of artificial intelligence. American Academic publishers. – 2025. – Vol. 5, № 3. – P. 266–271.

Klimenko I. V.

Inclusion of folk games in the physical education activities of educational institutions within the framework of the implementation of the project of future specialists in adaptive physical education

This paper presents a form of training for future specialists in adaptive physical education based on a practice-oriented approach with an emphasis on developing independent creative activity and early professional specialization through project-based technologies for implementing a program to incorporate folk games into the physical education activities of primary school students. The author examines the impact of folk (national) games on the physical and social development of schoolchildren, as well as the principles for their selection.

Key words: folk games, physical education and health activities, educational institutions, project, specialist, adaptive physical education

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

Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию средствами проектно-исследовательской деятельности

В статье актуализирована проблема формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения, что соответствует задачам обеспечения технологического суверенитета и инновационного развития экономики страны. Выявлено взаимодействие между особенностями реализации проектно-исследовательской деятельности и составляющими профессионального саморазвития личности будущего специалиста. С учетом транспрофессионального характера деятельности педагога профессионального обучения обоснован потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании у этих специалистов готовности к профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, транспрофессиональный характер деятельности педагога профессионального обучения, профессиональное саморазвитие, готовность к профессиональному саморазвитию, проектно-исследовательская деятельность

Ускорение научно-технического прогресса и необходимость обеспечения технологического суверенитета нашей страны актуализируют проблему подготовки будущих специалистов к профессиональному саморазвитию. Особую остроту данная проблема приобретает в отношении педагогов профессионального обучения, осуществляющих транспрофессиональную деятельность, связанную с подготовкой квалифицированной рабочей силы, способной к продуктивной деятельности в условиях ускоренных инновационных преобразований экономики, а также реализацией эффективных технологических решений, как в контексте текущей производственной деятельности, так и ее модернизации.

Необходимо отметить, что, несмотря на широкую разработку в педагогической науке проблемы профессионального саморазвития личности будущего специалиста (В. И. Андреев, Е. В. Везетиу, Е. А. Власова, Н. П. Гаманенко, И. С. Казаков, М. И. Кряхтунов, В. А. Сластёнин, Н. П. Тропникова, Н. А. Уйманова, А. А. Ушаков, В. А. Фрицюк, В. В. Филанковский, Т. А. Черников, А. С. Чурсина и др.), вопросы формирования готовности будущих педагогов профессионального

обучения к профессиональному саморазвитию исследованы аспектно. Как свидетельствует анализ научных публикаций С. У. Баяхметова, Г. Н. Ильиной, А. В. Мингалеевой, Т. И. Пономаревой, С. А. Румянцева, Н. П. Тропниковой, Н. А. Уймановой, А. С. Чурсиной и других исследователей, проблема профессионального саморазвития будущих и практикующих педагогов профессионального обучения рассматривается преимущественно в контексте психолого-педагогической составляющей их профессиональной деятельности.

Вместе с тем, готовность к профессиональному саморазвитию является одним из обязательных требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», которые в качестве областей профессиональной деятельности определяют не только сферу профессионального образования, но и конкретную отрасль производства или сферы обслуживания. Кроме того, необходимость реализации федерального проекта «Профессионалитет» требует от педагога профессионального обучения проектирования новой образовательной среды ускоренной подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена, учитывающей инновационный характер производственных технологий и соответствующего им оборудования. Это еще раз подтверждает значимость профессионального саморазвития педагога профессионального обучения в психолого-педагогической и производственно-технологической областях его деятельности, что обуславливает поиск теоретических основ, механизмов и инструментов формирования указанной готовности.

Нами было проведено исследование проблемы формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию с учетом транспрофессионального характера деятельности этих специалистов. Прежде всего, выявлена сущность данного личностного образования, заключающаяся в совокупности «знаний, умений и навыков, а также профессионально-личностных качеств, ценностных и мотивационных ориентиров личности будущих педагогов профессионального обучения, необходимых для самоопределения, самоуправления, самоорганизации и самооценки успешной психолого-педагогической и производственно-технологической деятельности, связанной с организацией и проведением учебно-производственного и производственно-технологического процессов при реализации образовательных программ подготовки квалифицированных кадров и обеспечением задач производственной деятельности в соответствии с потребностями и запросами работодателя и общества» [3].

Установлено, что такая многогранность готовности к профессиональному саморазвитию требует педагогических условий формирования, природа которых мотивирует будущего педагога профессионального обучения на поиск дополнительных знаний, овладение новыми умениями и навыками, совершенствование качеств личности с целью наиболее эффективного решения психолого-педагогических или производственно-технологических задач. Комплекс разработанных и реализованных нами в образовательном процессе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (2019–2023 гг.) педагогических условий был нацелен на создание у обучающихся

по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» мотивов формирования готовности к профессиональному саморазвитию, использование потенциала психолого-педагогических и профильных (отраслевых) дисциплин в рамках их интеграции, а также особой организации внеаудиторной работы будущих педагогов профессионального обучения в формате образовательного события.

Непрерывно расширяющиеся в отношении Российской Федерации санкционные ограничения требуют обеспечения технологического суверенитета страны, в том числе за счет ускоренных инновационных преобразований в сфере производства. В контексте этого саморазвитие будущих педагогов профессионального обучения должно быть направлено на овладение способами и средствами модернизации образовательного процесса, применение технологий обучения, обеспечивающих подготовку творческих, нестандартно мыслящих квалифицированных специалистов, активно участвующих в инновационном развитии производства, а также проектирование производственно-технологических инноваций с последующим их внедрением на отраслевых предприятиях. Осуществление такого рода деятельности в значительной мере носит проектно-исследовательский характер и требует от педагогов профессионального обучения наличия проектно-исследовательских компетенций, которые во многом сегодня в дефиците у практикующих специалистов. Ликвидация указанных дефицитов предполагает готовность педагога профессионального обучения к выстраиванию индивидуальной траектории саморазвития с ее реализацией посредством проектно-исследовательского инструментария, что и обуславливает организацию проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения, учитывающей транспрофессиональную специфику их труда.

Целью статьи становится определение потенциала проектно-исследовательской деятельности в формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Методология нашего исследования базируется на ведущих положениях системно-синергетического и интегративного подходов, что позволило выявить особенности проектно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения как сложной интегрированной системы, образовательный потенциал которой способствует профессиональному саморазвитию личности обучающихся. В ходе исследования нами использовались методы анализа научной литературы, нормативных и учебно-методических документов, методы систематизации, синтеза, аналогии и обобщения.

Научная новизна статьи заключается в том, что уточнена взаимосвязь между составляющими профессионального саморазвития личности будущего специалиста и проектно-исследовательской деятельностью, что позволило определить векторы формирования готовности к профессиональному саморазвитию, а также выявлен потенциал проектно-исследовательской деятельности в формировании готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения с учетом специфики их деятельности в сфере профессионального образования и производственно-технологической сфере.

Определяя особенности проектно-исследовательской деятельности, уточним, что это сложный интегрированный феномен, который не образуется простым сочетанием двух видов деятельности, а является их взаимным проникновением, обусловленным природой возникновения продуктов интеллектуальной деятельности. Проектирование каких-либо инноваций возникает как следствие не совершенствования существующих предметов / процессов либо их отсутствия. Однако само проектирование без исследования потребности в этих предметах и процессах, требуемых качественных и количественных характеристиках, особенностях разработки, производства и реализации не может состояться. Вместе с этим, набор систематизированных фактов, теоретически обоснованных и эмпирически подтвержденных, является только первым шагом к практической (производственно-технологической, организационно-управленческой, социально-экономической, нормативно-документальной и пр.) реализации проекта с получением конкретного и пригодного для широкого использования продукта – результата проектирования. В процессе проектирования необходимо пройти сложные, взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы (поисковый, организационный, информационно-аналитический, конструкторский, технологический, заключительный) с привлечением и грамотным использованием различного рода ресурсов, что в итоге и позволит получить запланированный результат проектирования. Как видим, сами этапы проектирования включают элементы исследования, а исследование становится предтечей проектирования, еще раз подтверждая неразрывную связь проектного и исследовательского видов деятельности. Все это обуславливает необходимость последовательного и одновременно усложняющегося овладения будущими специалистами проектно-исследовательскими компетенциями, а также продуманными действиями педагогов по организации проектно-исследовательской деятельности студентов с учетом особенностей осваиваемой профессии.

Опираясь на работы Н. В. Дерябиной, В. О. Зинченко, М. Р. Магомедалиевой, Е. А. Монастырской, Г. Б. Назарова, С. А. Новоселова, М. И. Рассединой, А. Р. Сергиенко и других исследователей, мы определяем проектно-исследовательскую деятельность как разновидность учебной или профессиональной деятельности человека, в результате которой формируется новое знание, умение его использовать с целью познания и творческого преобразования окружающей действительности, а также сам результат этого преобразования в виде теоретических положений или материально-вещественных продуктов, имеющих социальную или личную значимость, направляя дальнейшую самореализацию человека.

Согласимся с Е. В. Везетиу, что период профессиональной подготовки в вузе занимает особое место в развитии проектно-исследовательских компетенций будущих педагогов, позволяя им в дальнейшем мобильно реагировать на различные «рабочие ситуации, вызовы и трудности», принимать в отношении них оптимальные решения, более глубоко понимать сущность образовательного процесса и находить, в соответствии с вызовами времени, новые механизмы и педагогические инструменты его

реализации, совершенствуя при этом «личностные качества и повышая собственное педагогическое мастерство» [2].

Исследователи указывают на синергетический эффект проектно-исследовательской деятельности, которая позволяет приобрести не только новые знания и умения осуществления исследования и проектирования, знания и умения в области объекта и предмета проектно-исследовательских разработок, но и развить навыки индивидуальной и групповой деятельности, коммуникативные и организаторские способности, формировать лидерские качества и качества сотрудничества, ответственности и инициативности, навыки рефлексии и другие значимые в условиях инновационной экономики умения, навыки, способности и качества личности специалиста.

Поддерживаем Э. С. Бабаеву и А. А. Жамборова, что проектно-исследовательская деятельность способствует эффективной самооценке, самоорганизации обучающегося, возможности самопрезентовать себя как компетентную личность, повысить свой социальный статус [1]. Напомним, что собственно профессиональное саморазвитие связано со способностью личности будущего специалиста к самоопределению, самоуправлению, самоорганизации и самооценке. Поэтому проследим взаимосвязь проектно-исследовательской деятельности и составляющих профессионального саморазвития личности будущего специалиста.

Прежде всего, во время проектно-исследовательской деятельности студент определяет свое отношение к этому виду деятельности, ее роли в своем профессионально-личностном развитии и достижении поставленных учебных, профессиональных и карьерных целей. Это указывает на взаимосвязь проектно-исследовательской деятельности и самоопределения как элемента профессионального саморазвития, позволяя влиять на формирование готовности к нему будущих специалистов посредством уточнения сущности проектно-исследовательской деятельности, механизмов и инструментов ее реализации в конкретной профессиональной сфере. В свою очередь, это формирует устойчивую систему мотивационно-ценностных ориентиров, которые побуждают будущего специалиста овладеть проектно-исследовательской деятельностью в целях успешной профессиональной самореализации.

Необходимость приобретения новых знаний, новых умений для реализации целей проектно-исследовательской деятельности, их достижения самостоятельно или в команде, обуславливает потребность анализировать ситуацию, ход проектно-исследовательских работ, продумывать свои действия, свое поведение, корректировать их; брать на себя ответственность, проявлять в процессе проектирования и исследования инициативность, требовательность и принципиальность, как к себе, так и к членам команды. В этом видим связь между самоуправлением в профессиональном саморазвитии и особенностями реализации проектно-исследовательской деятельности. Это нацеливает педагогические воздействия на формирование эмоционально-волевых и коммуникативных качеств личности будущего специалиста, одинаково востребованных как для осуществления эффективной проектно-исследовательской деятельности, так и профессионального саморазвития.

Как отмечает Е. А. Чекалева, самоорганизация, как сложный и непрекращающийся процесс развития, позволяет личности осознанно

и целенаправленно проявлять свою активность по планомерному и эффективному осуществлению и корректированию деятельности [5]. Собственно проектно-исследовательская деятельность осуществляется целенаправленно, поэтапно, но, находясь под влиянием значительного количества факторов, требует непрерывной координации и корректировки, проявления исследователями творческой активности и целеустремленности, что и позволяет достигать требуемого результата. В этом мы видим возможность посредством проектно-исследовательской деятельности влиять на формирование самоорганизации как составляющей профессионального саморазвития будущего специалиста, сосредоточивая механизмы и педагогические инструменты на развитии креативно-деятельностных аспектов его личности.

Самооценка результатов проектно-исследовательской деятельности становится заключительной и, вместе с тем, отправной точкой как развития этой деятельности, так и саморазвития личности, поскольку причины сложностей в проектно-исследовательской работе, чрезмерность использования различного рода ресурсов, отклонения от планируемого результата чаще всего связаны с собственными профессионально-личностными дефицитами. Их выявление дает направление необходимого профессионального развития, помогает выбрать эффективные методы и средства его достижения, что и позволит в дальнейшем осуществлять проектно-исследовательскую деятельность более грамотно, продуктивно и с меньшими ресурсными затратами. Соответственно, способность к рефлексии становится регулятором проектно-исследовательской деятельности будущего специалиста и его готовности к профессиональному саморазвитию.

Таким образом, взаимосвязь между всеми составляющими профессионального саморазвития и проектно-исследовательской деятельности очевидна, что и позволяет нам перейти к рассмотрению вопроса о потенциале проектно-исследовательской деятельности в формировании готовности к этому феномену у будущих педагогов профессионального обучения.

Как указывает А. Р. Сергиенко, проектно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения, с учетом транспрофессионального характера его труда обусловлена повышением в целом наукоёмкости его профессиональной деятельности, необходимостью создавать условия опережающей профессиональной подготовки обучающихся, опережающего развития отраслевых предприятий и экономики страны в целом [4]. Поэтому проектно-исследовательская деятельность педагогов профессионального обучения предполагает «фундаментальные и прикладные научные исследования» в интересах образовательной и производственно-технологической практики.

Необходимо отметить, что образовательные программы подготовки педагогов профессионального обучения содержат целый ряд психолого-педагогических и профильных (отраслевых) дисциплин, где исследовательское и проектное обучение занимает либо ведущие, либо значимые позиции, что позволяет выстроить поэтапный и междисциплинарный процесс формирования у этих специалистов

готовности к профессиональному саморазвитию средствами проектно-исследовательской деятельности.

Собственно, проектно-исследовательскую деятельность необходимо начинать с характеристики ее как важной составляющей деятельности педагога профессионального обучения с уточнением психолого-педагогической и производственно-технологической специфики в рамках изучения дисциплин «Введение в педагогическую специальность» и «Введение в специальность (по профилю)». При этом исследовательскую работу студентов можно нацелить на уточнение актуальных проблем профессионально-педагогического образования, функционирования отраслевых предприятий (кадровых, технологических, нормативно-правовых, организационных, экологических и пр.), что создаст общее понимание у студентов потребностей системы профессионального образования и производственной сферы, а, значит, и возможных направлений профессионального саморазвития и самореализации.

Знания о проектно-исследовательской деятельности, отдельные умения и навыки ее осуществления в сфере профессионального образования осваиваются студентами в процессе изучения таких дисциплин, как: «Педагогика профессионального образования», «Дидактика профессионального образования», «Педагогические технологии профессионального образования», «Учебное проектирование в профессиональном образовании», «Технологии научно-педагогических исследований», «Методика профессионального обучения» и др. Будущие педагоги профессионального обучения приобретают навыки проектирования уроков, методик обучения, создания учебно-методической документации образовательных программ, проектирования учебного и воспитательного процессов, пространств учебных мастерских и пр.

Отметим, что проектно-исследовательская деятельность будущих педагогов профессионального обучения непосредственно реализуется при изучении таких общих для многих профилей подготовки дисциплин, как: «Проектная / Инженерная графика», «Методы исследовательской и проектной деятельности», «Прикладная механика», «Детали машин», «Организация производства» и др., а также в ходе овладения спецификой отраслевой деятельности («Проектирование предприятий общественного питания», «Технология швейного производства», «Логистика городской транспортной системы», «Художественное проектирование», «Трехмерное (3D) компьютерное проектирование», «Бизнес-проектирование» и пр.). В рамках этих дисциплин будущие педагоги профессионального обучения овладевают навыками совершенствования и создания отраслевых технологий, оборудования, приспособлений, производственных участков, различных видов логистических маршрутов, конечных продуктов отраслевой деятельности. Практически все из названных дисциплин сопровождаются выполнением расчетно-графических и проектных, в том числе курсовых, работ. Важным элементом организации проектно-исследовательской деятельности становится научно-исследовательская работа и проектно-технологическая практика.

Отметим, что само использование проектного и исследовательского методов обучения должно дополняться и другими педагогическими

инструментами, обеспечивающими профессиональное саморазвитие будущего педагога профессионального обучения: дискуссионные, диалоговые, игровые, имитационные методы, кейс-метод, метод интерактивного группового взаимодействия; групповая и бригадная форма работы; практико-ориентированные задания разного уровня сложности, мини-проекты, групповые проекты, ситуационные задания, кейсы и пр. Важно, чтобы использование этих педагогических инструментов согласовывало задачи формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения и содержание их проектно-исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что значительная часть учебного процесса имеет проектно-исследовательскую направленность, важно правильно организовать и внеучебную работу будущих педагогов профессионального обучения. Проектно-исследовательский характер можно придать деятельности студентов в рамках их общественных объединений: клубов, творческих мастерских и студий, кружков, научных обществ и пр., а также привлекать студентов к участию в научных и творческих профессиональных конкурсах и фестивалях. Последние для педагогов профессионального обучения всегда носят проектно-исследовательский характер с презентацией конкретных результатов деятельности. Так, для производственно-технологической сферы – это коллекции одежды, изделия декоративно-прикладного искусства, программные продукты, стартапы, бизнес-проекты, диагностические стенды технологических процессов и операций, а в психолого-педагогической сфере – программы вариативных дисциплин и элективных курсов, методики обучения, обучающие мастер-классы, диагностические методики оценки результатов обучения, программы воспитания, программы повышения имиджа рабочих специальностей и т. д.

Органичное соединение возможностей учебного и внеучебного процессов в организации проектно-исследовательской деятельности, на наш взгляд, наилучшим образом отразится на формировании готовности будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность рассматривается нами как эффективный механизм профессионального саморазвития личности будущего специалиста, что отвечает стратегическим задачам развития российского государства. Выявленная в рамках исследования взаимосвязь между элементами профессионального саморазвития и общими аспектами проектно-исследовательской деятельности позволяет педагогам целенаправленно, последовательно и грамотно формировать у будущих специалистов готовность к профессиональному саморазвитию. Поскольку проектно-исследовательская деятельность занимает значимое место в профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения, а проектное и исследовательское обучение доминирует в их подготовке, то есть возможность в ходе учебной и внеучебной работы студентов не только поэтапно формировать проектно-исследовательские компетенции, но и готовность будущих педагогов профессионального обучения к профессиональному саморазвитию, учитывая специфику их труда в образовательной и производственной сфере.

Список литературы

1. **Бабаева, Э. С.** Особенности организации проектно исследовательской деятельности обучающихся / Э. С. Бабаева, А. А. Жамборов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 190–192.
2. **Везетиу, Е. В.** Исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагога высшей школы / Е. В. Везетиу // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 127–128.
3. **Лисицына, В. О.** Сущность и структура готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональному саморазвитию / В. О. Лисицына // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 1(174). – С. 47–52.
4. **Сергиенко, А. Р.** Проектно-исследовательская деятельность педагогов профессионального обучения как фактор достижения технологического суверенитета / А. Р. Сергиенко. – Текст : электронный // Материалы пула научно-практических конференций : [материалы междунар. науч.-практ. конф., проходивших в рамках пула в период с 23 по 27 янв. 2024 г. / редкол.: Масюткин Е. П. (пред.) и др.]. – Керчь, 2024. – ISBN 978-5-6050266-8-6. – С. 967–971. – URL: https://www.kgmtu.ru/documents/nauka/2024/Sbornik_Sochi_2024.pdf (дата обращения: 27.05.2025).
5. **Чекалева, Е. А.** Теоретические основы процесса самоорганизации личности / Е. А. Чекалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 2(67). – С. 260–263.

Lisitsyna V. O.

Formation of the readiness of future teachers of professional education for professional self-development by means of design and research activities

The article highlights the problem of forming readiness for professional self-development among future teachers of vocational training, which corresponds to the tasks of ensuring technological sovereignty and innovative development of the country's economy. The interaction between the specifics of the implementation of design and research activities and the components of professional self-development of the personality of a future specialist is revealed. Taking into account the trans-professional nature of the professional training teacher's activity, the potential of design and research activities in the formation of these specialists' readiness for professional self-development is substantiated.

Key words: *professional education teacher, trans professional nature of professional education teacher's activity, professional self-development, readiness for professional self-development, design and research activities*

Орлов Роман Викторович,
ст. преподаватель кафедры
управления повседневной деятельностью
ФГКВООУ ВО «Новосибирский военный
ордена Жукова институт
имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии
Российской Федерации»
roman_eagle@mail.ru

Исследовательская культура курсантов военных институтов Росгвардии: практическая реализация, существующие барьеры и возникающие перспективы

В статье представлено практико-ориентированное видение «исследовательской культуры» курсантов, раскрыто современное состояние формирования этого качества в военных институтах Росгвардии, определены проблемные моменты и перспективы развития данной проблематики.

Ключевые слова: *исследовательская культура, цифровизация образования, профессиональная подготовка курсантов, инновационные подходы*

Современный этап развития Федеральной службы войск национальной гвардии России характеризуется существенным усложнением задач, стоящих перед офицерским корпусом, о чём писали в своих работах И. А. Алёхин, А. А. Авуза, Н. А. Давыдов, Т. Г. Мухина, Б. Т. Тухватуллин, И. А. Федосеева, А. Н. Дахин, А. А. Цыбулько, А. Г. Ширшов и др. [1; 5; 6; 7; 12]. Трансформация угроз национальной безопасности, появление новых форм и методов противоправной деятельности, внедрение цифровых технологий в служебно-боевую практику предъявляют качественно новые требования к профессиональной подготовке военных специалистов, что раскрыто в работах М. С. Ашиловой, А. С. Бегалинова, Ю. В. Пушкарёва, Е. А. Пушкарёвой (M. S. Ashilova, A. S. Begalinov, Yu. V. Pushkarev, E. A. Pushkareva), М. Б. Ненашева и др. [10; 13]. В этих условиях традиционная модель военного образования, ориентированная преимущественно на усвоение готовых знаний и отработку типовых алгоритмов действий, оказывается недостаточной для формирования офицера, способного эффективно решать нестандартные задачи в динамично меняющейся обстановке, применяя современные технические и информационные средства обучения, в том числе педагогические разработки в области использования больших языковых моделей в обучении, что, собственно, ставит задачи формирования исследовательской культуры курсантов [3].

Актуальность формирования исследовательской культуры курсантов определяется рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, стратегия развития войск национальной гвардии до 2030 года предусматривает

существенное повышение научно-технического потенциала ведомства и активное внедрение результатов прикладных исследований в практику служебно-боевой деятельности. Реализация этой стратегии невозможна без подготовки офицеров, обладающих развитыми исследовательскими компетенциями и способных не только потреблять научное знание, но и участвовать в его производстве. Во-вторых, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения значительно усилили требования к научно-исследовательской составляющей подготовки военных специалистов. Современный выпускник военного института должен владеть методологией научного исследования, уметь формулировать и решать исследовательские задачи, критически анализировать информацию и представлять результаты собственных изысканий научному сообществу. Эти требования закреплены в перечне универсальных и общепрофессиональных компетенций и подлежат обязательной оценке в рамках государственной итоговой аттестации. В-третьих, практика служебно-боевой деятельности подразделений Росгвардии постоянно порождает проблемные ситуации, требующие научного осмысления и выработки инновационных подходов к их разрешению. Обеспечение правопорядка при проведении массовых мероприятий, противодействие терроризму и экстремизму, охрана важных государственных объектов в условиях гибридных угроз, применение робототехнических комплексов и беспилотных авиационных систем – все эти направления нуждаются в серьёзном научном сопровождении. Офицеры-практики, обладающие исследовательской культурой, способны выступать связующим звеном между академической наукой и реальной служебной деятельностью, обеспечивая взаимообогащение теории и практики.

В условиях информационного общества и экспоненциального роста объёма профессионально значимой информации особую ценность приобретает способность к непрерывному самообразованию и профессиональному саморазвитию. Исследовательская культура формирует у курсанта установку на постоянное обновление знаний, критическое отношение к устаревающим подходам, готовность к освоению новых технологий и методов работы. Это особенно важно в контексте того, что современный офицер за период своей службы неоднократно столкнётся с необходимостью радикального обновления профессионального инструментария.

Однако существуют противоречия, вызванные комплексом причин как объективного, так и субъективного характера. К объективным факторам относятся высокая учебная и служебная нагрузка курсантов, ограниченность временных ресурсов для занятий наукой, недостаточное материально-техническое обеспечение исследовательской деятельности в ряде институтов, слабая интеграция результатов научной работы курсантов в практику подразделений Росгвардии [1; 11]. Субъективные факторы связаны с недостаточной разработанностью педагогических технологий формирования исследовательской культуры с учётом специфики военного образования, формализмом в организации научно-исследовательской работы, преобладанием репродуктивных методов обучения над продуктивными, а также с устойчивыми стереотипами о несовместимости военной службы и

научного творчества (А. А. Беляков, А. Н. Дахин, В. В. Иванов, Т. Г. Мухина, Б. Т. Тухватуллин, Н. В. Ярославцева [5; 7]).

Теоретический анализ проблемы показывает, что различные аспекты исследовательской культуры и исследовательской деятельности обучающихся достаточно глубоко изучены в педагогической науке [14]. Философские основы исследовательской деятельности раскрыты в работах отечественных и зарубежных мыслителей, в частности Э. В. Барбашиной [2]. Психологические механизмы исследовательского поведения рассматриваются в трудах представителей различных научных школ [4]. Педагогические аспекты организации исследовательской деятельности студентов разработаны в многочисленных диссертационных исследованиях и монографиях. Вместе с тем, специфика формирования исследовательской культуры курсантов военных институтов, особенно в системе Росгвардии, остаётся недостаточно изученной. Большинство имеющихся работ посвящены либо общим вопросам организации научно-исследовательской работы в вузах силовых ведомств, либо формированию отдельных исследовательских компетенций (С. В. Меркулов, Е. В. Туркин, З. И. Лаврентьева [8; 9]). Комплексный подход к проблеме формирования исследовательской культуры как целостного личностного образования, учитывающий специфику служебно-боевой деятельности офицеров Росгвардии, практически не представлен в научной литературе.

Таким образом, налицо противоречие между объективной потребностью в офицерах с высоким уровнем исследовательской культуры и недостаточной разработанностью теоретических основ и практических механизмов её формирования в условиях военных институтов Росгвардии. Это противоречие определяет научную проблему, которой посвящена настоящая статья: каковы содержание, структура и педагогические условия формирования исследовательской культуры курсантов военных институтов войск национальной гвардии в контексте современных требований к профессиональной подготовке офицерских кадров?

Цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании сущности исследовательской культуры курсантов военных институтов Росгвардии, анализе современного состояния и практики её формирования, выявлении проблем и определении перспективных направлений развития исследовательской деятельности в системе военного образования войск национальной гвардии.

Основная задача, решаемая нами, связана с определением путей формирования исследовательской культуры курсантов, которая создаст предпосылки для становления офицера нового типа – профессионала-исследователя, способного не только выполнять служебные функции, но и участвовать в развитии теории и практики обеспечения национальной безопасности России.

Методы исследования. Нами использовался комплекс методов: анализ, синтез, классификация по признакам, коннотация педагогической терминологии; контент-анализ нормативных документов, регламентирующих военно-профессиональную подготовку курсантов, сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта компетентностного обучения, экспертный опрос специалистов-практиков.

Проведенный анализ работ И. А. Алёхина, А. А. Авуза, Н. А. Давыдова, А. Н. Дахина, З. И. Лаврентьевой, С. В. Меркулова, Е. В. Туркина и др. позволил под исследовательской культурой курсантов военных институтов Росгвардии понимать качество личности военного специалиста, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, потребностью в поисковой активности и высоким потенциалом исследовательских способностей, базирующимся на совокупности знаний, умений, навыков и опыта проведения исследований и выражающимся в готовности самостоятельно решать исследовательские задачи [1; 3; 8; 9].

Структура исследовательской культуры курсантов военных институтов Росгвардии включает нормативно-регламентирующий, мотивационный, организационно-действенный, эпистемологический, креативный компоненты.

Анализ практики организации научно-исследовательской работы в военных институтах Росгвардии позволяет выделить ряд инновационных подходов и успешных моделей формирования исследовательской культуры курсантов. Несмотря на общую нормативную базу и единые требования к образовательному процессу, каждый институт выработал собственные эффективные методы вовлечения обучающихся в научное творчество, учитывающие региональную специфику, кадровый потенциал и материально-техническую базу. Так, Новосибирский военный институт реализует комплексную модель формирования исследовательской культуры, исходя из выявленной сущности и структуры этого феномена, а также основанную на принципе поэтапного усложнения исследовательских задач и обеспечения преемственности между различными формами научной работы. Инновационность подхода заключается в создании трёхуровневой системы научно-исследовательской деятельности курсантов.

На первом уровне (1–2 курсы) осуществляется формирование базовых исследовательских компетенций через интеграцию элементов научного поиска в учебные дисциплины. Особенностью является использование метода «исследовательских микропроектов», когда курсанты в рамках изучения конкретной дисциплины получают индивидуальные или групповые задания по анализу актуальных проблем служебно-боевой деятельности. Например, при изучении тактико-специальной подготовки курсанты исследуют эффективность различных вариантов действий подразделений при выполнении типовых задач на основе анализа реальных операций, проведенных территориальными органами Росгвардии Сибирского федерального округа. Результаты микропроектов обсуждаются на групповых занятиях, что формирует навыки научной коммуникации и публичной защиты исследовательских позиций.

На втором уровне (3–4 курсы) курсанты включаются в работу специализированных научных кружков и проблемных групп, организованных по основным направлениям подготовки. Институт создал уникальную систему тематических научных лабораторий: «Лаборатория исследования проблем охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности», «Лаборатория правовых исследований в деятельности войск национальной гвардии», «Лаборатория огневой и тактико-специальной подготовки». Каждая лаборатория оснащена современным исследовательским оборудованием, включая системы видеоанализа действий подразделений,

программное обеспечение для моделирования служебно-боевых ситуаций, специализированные базы данных.

Особенностью работы лабораторий является реализация принципа «исследование через практику». Курсанты не просто изучают теоретические вопросы, но проводят полноценные эмпирические исследования на базе территориальных подразделений Росгвардии. Например, в рамках лаборатории исследования проблем охраны общественного порядка курсанты под руководством опытных научных руководителей проводят анализ эффективности различных форм и методов работы при обеспечении правопорядка на массовых мероприятиях, используя методы включенного наблюдения, экспертного опроса, контент-анализа служебных документов. Полученные данные обрабатываются с применением методов математической статистики, результаты оформляются в виде научных статей и докладов на конференциях.

На третьем уровне (5 курс и адъюнктура) наиболее мотивированные и способные курсанты привлекаются к выполнению прикладных научно-исследовательских работ, заказчиками которых выступают территориальные органы и подразделения Росгвардии. Институт разработал механизм формирования тематики исследований на основе реальных проблем практики. Ежегодно руководство территориальных органов Росгвардии направляет в институт перечень актуальных научно-практических задач, требующих исследовательского решения. Эти задачи становятся основой для выпускных квалификационных работ наиболее подготовленных курсантов, а также включаются в планы работы проблемных групп.

Значимым инновационным элементом является созданная в институте система наставничества, когда за каждым курсантом-исследователем закрепляется не только научный руководитель из числа преподавателей, но и практический наставник – опытный офицер из территориальных подразделений. Такой тандем обеспечивает, с одной стороны, методологическую корректность исследования, а с другой – его практическую релевантность и возможность внедрения результатов.

Институт также внедрил систему электронного портфолио научных достижений курсанта, которое ведётся с первого курса и включает информацию обо всех формах участия в научно-исследовательской работе: выполненных проектах, публикациях, выступлениях на конференциях, участии в конкурсах. Это портфолио учитывается при распределении выпускников и даёт преимущества при поступлении в адъюнктуру. Ниже, на Рис. 1, представлены сравнительные графики уровней сформированности исследовательской культуры в контрольной и экспериментальной группе курсантов. В каждой группе по 120 человек. Уровень сформированности исследовательской культуры определялся экспертной оценкой с 2020 по 2024 гг.

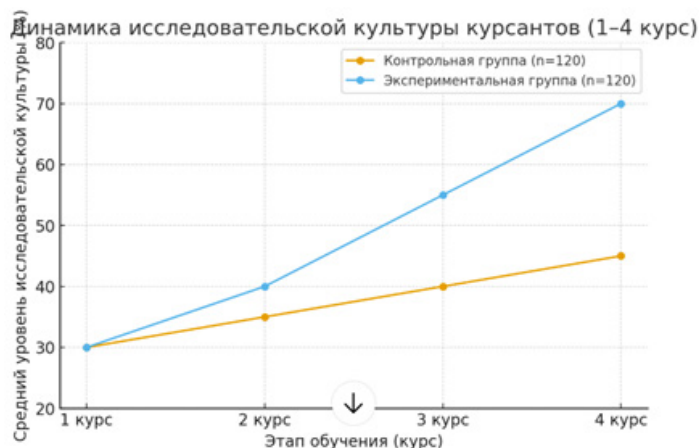


Рис. 1. Сравнение динамики формирования уровня исследовательской культуры курсантов в КГ и ЭГ

Контрольная группа демонстрирует постепенный рост от 30% до 45%.

В экспериментальной группе уровень растёт значительно быстрее – от 30% до 70%. В контрольной группе прирост стабильный – +5% на каждом этапе. В экспериментальной группе прирост значительно выше: сначала +10%, затем +15% и +15%.

Несмотря на значительные достижения военных институтов в организации научно-исследовательской работы курсантов и наличие успешных практик формирования исследовательской культуры, системный анализ современного состояния выявляет комплекс проблем и барьеров, препятствующих эффективному развитию данного направления. Эти проблемы имеют различную природу и требуют дифференцированных подходов к их решению. Одной из наиболее острых организационных проблем является объективная перегруженность курсантов учебными и служебными обязанностями, что существенно ограничивает возможности полноценного участия в научно-исследовательской работе. Распорядок дня курсанта военного института предельно насыщен: теоретические и практические занятия, строевая подготовка, физическая подготовка, несение службы в суточном наряде, поддержание учебно-материальной базы, участие в общественных мероприятиях.

Проведение современных научных исследований требует соответствующего материально-технического обеспечения: специализированного оборудования, программного обеспечения, расходных материалов, доступа к актуальным информационным ресурсам. Однако не все военные институты Росгвардии располагают достаточной базой для организации полноценной исследовательской деятельности курсантов.

Особенно остро проблема проявляется в отношении высокотехнологичного исследовательского оборудования. Системы видеонализа движений и действий, психофизиологические комплексы, специализированное программное обеспечение для обработки данных, современные измерительные приборы – всё это требует значительных

финансовых вложений, которые не всегда могут быть осуществлены в рамках имеющихся бюджетных ассигнований. В результате курсанты либо вынуждены отказываться от проведения экспериментальных исследований, требующих такого оборудования, либо довольствоваться устаревшими или не вполне адекватными методами, что снижает качество и актуальность получаемых результатов.

Проблемой является также ограниченный доступ к современным научным базам данных и электронным библиотечным системам. Хотя большинство институтов имеют подписку на основные российские ресурсы (elibrary.ru, IPRbooks, «Лань» и др.), доступ к международным базам данных (Scopus, Web of Science, специализированным зарубежным журналам) крайне ограничен. Это затрудняет изучение мирового опыта, знакомство с передовыми исследованиями, сопоставление получаемых результатов с данными зарубежных коллег. Особенно проблематична ситуация с доступом к полнотекстовым версиям зарубежных публикаций, поскольку институты не всегда располагают средствами для приобретения дорогостоящих подписок.

Серьёзной организационной проблемой является распространённая в ряде институтов практика формального подхода к организации научно-исследовательской работы курсантов. Формализм проявляется в различных аспектах. Во-первых, нередко имеет место «принудительный» характер вовлечения курсантов в научную работу, когда участие в научных мероприятиях, выполнение исследовательских заданий воспринимается не как возможность для творческой самореализации, а как обязательное требование, невыполнение которого влечёт негативные последствия. Это порождает имитационное поведение, когда курсанты формально выполняют требования (готовят доклады, пишут статьи), но не включаются в подлинную исследовательскую деятельность. Работы выполняются по шаблону, без реального научного поиска, нередко с использованием некорректных заимствований из доступных источников.

Во-вторых, формализм проявляется в оценке результатов научно-исследовательской работы. Зачастую оценивается не качество исследования, не новизна и практическая значимость полученных результатов, а количественные показатели: число подготовленных докладов, публикаций, участия в конференциях. Это стимулирует курсантов к «массовому производству» работ невысокого качества вместо концентрации усилий на выполнении действительно значимого исследования. Публикации осуществляются в низкорейтинговых изданиях с формальным процессом рецензирования, доклады на конференциях носят компилятивный характер и не содержат оригинальных результатов.

Существенной организационной проблемой является слабая интеграция научно-исследовательской работы курсантов с основным образовательным процессом. Во многих случаях эти виды деятельности существуют параллельно, без достаточного взаимопроникновения и взаимообогащения.

Научно-исследовательская работа часто организуется как дополнительная, внеучебная деятельность, осуществляемая во внеаудиторное время и не связанная органически с содержанием изучаемых дисциплин. В результате курсанты не видят связи между тем, что они изучают

на занятиях, и тем, что они исследуют в рамках научной работы. Преобладание традиционных репродуктивных методов (лекции, семинары с воспроизведением изученного материала, решение типовых задач) не формирует у курсантов исследовательских умений и навыков, не развивает критическое мышление и творческий подход к решению проблем.

Формирование исследовательской культуры как интегративного личностного образования требует применения специальных педагогических технологий, учитывающих как общие закономерности развития исследовательских компетенций, так и специфику военного образования. Однако анализ практики показывает, что большинство институтов Росгвардии не располагают научно обоснованными и экспериментально апробированными технологиями такого рода.

Организация научно-исследовательской работы курсантов во многих случаях осуществляется на основе стихийно сложившихся подходов, воспроизводящих традиционные формы работы без критического осмысления их эффективности. Отсутствует чёткое понимание этапов формирования исследовательской культуры, критериев оценки её сформированности на различных этапах обучения, методов диагностики и коррекции выявленных дефицитов.

Исследовательская деятельность по своей природе является самостоятельной, предполагает высокую степень автономии и инициативы исследователя. Однако организация образовательного процесса в военных институтах традиционно предполагает высокую степень регламентации и контроля всех видов деятельности курсантов, что не способствует развитию самостоятельности.

Важным компонентом исследовательской культуры является владение навыками научной коммуникации – умение представлять результаты исследования в устной и письменной форме, вести научную дискуссию, аргументированно отстаивать свою позицию, корректно критиковать и воспринимать критику. Однако формированию этих навыков в образовательном процессе военных институтов уделяется недостаточное внимание. Существенным психологическим барьером развития исследовательской культуры курсантов является распространённость стереотипных представлений о несовместимости или слабой совместимости военной службы и научной деятельности. Эти стереотипы имеют глубокие исторические корни и поддерживаются определённой традицией восприятия профессии офицера. Согласно этим стереотипам, офицер – это практик, человек действия, а не теоретик и исследователь. Его призвание – командовать людьми и выполнять боевые задачи, а не заниматься научными изысканиями. Наука воспринимается как занятие для гражданских специалистов, работающих в научно-исследовательских организациях, а не для строевых офицеров. Соответственно, курсанты, ориентированные на карьеру командира, не видят смысла в серьёзном занятии научной работой, воспринимая её как нечто далёкое от их будущей профессиональной деятельности.

Значительная часть курсантов демонстрирует низкую мотивацию к занятию научно-исследовательской деятельностью. Это проявляется в формальном отношении к выполнению исследовательских

заданий, в отсутствии инициативы и творческого подхода, в стремлении минимизировать усилия и «отделаться» выполнением минимальных требований.

Причины низкой мотивации многообразны [11]. Так, многие курсанты не понимают значимости исследовательских компетенций для будущей профессиональной деятельности, не видят связи между научной работой в институте и практикой служебно-боевой деятельности. Как следствие, занятие наукой воспринимается как «ненужное» требование, навязанное учебным заведением. Заметим, что на мотивацию негативно влияет отсутствие видимых результатов исследовательской работы. Если исследования курсантов не приводят к практическим изменениям, их рекомендации не внедряются, их публикации остаются незамеченными, это порождает ощущение бессмысленности затрачиваемых усилий. Низкая мотивация может быть связана с отсутствием успеха в начальном опыте научной работы. Если первые попытки самостоятельного исследования оказались неудачными, если курсант столкнулся с серьёзными трудностями и не получил адекватной поддержки, это может привести к формированию негативного отношения к научной деятельности вообще, к убеждению в собственной неспособности к исследовательской работе. На мотивацию влияет система стимулирования научной активности. Если участие в научной работе не даёт курсанту никаких преимуществ (при распределении, при поступлении в адъюнктуру, в виде материального поощрения), в то время как требует значительных усилий и времени, рациональным выбором для многих становится минимизация участия в этой деятельности.

Анализ современного состояния формирования исследовательской культуры курсантов, выявление существующих проблем и изучение успешных практик позволяют определить стратегические направления и перспективные подходы к совершенствованию этого важнейшего направления военного образования. Перспективы развития определяются как общими тенденциями трансформации высшего образования и науки, так и специфическими задачами, стоящими перед войсками национальной гвардии в условиях изменяющейся среды безопасности.

Выводы. В исследовании выделены ключевые направления развития исследовательской культуры курсантов. Все они оказывают существенное усиление на практическую ориентированность научно-исследовательской работы, обеспечивают её максимальные связи с реальными проблемами и задачами служебно-боевой деятельности подразделений Росгвардии. Это направление предполагает реализацию комплекса взаимосвязанных мер.

1. Необходимо совершенствование системы формирования тематики научно-исследовательских работ курсантов. Перспективной является модель, при которой темы исследований формируются на основе систематического изучения потребностей практики через механизм «научного заказа» от территориальных органов и подразделений Росгвардии. Ежегодно территориальные органы должны направлять в институты перечни актуальных проблем, требующих научного осмысления и разработки практических решений. Эти проблемы могут касаться совершенствования методов выполнения служебно-боевых задач, оптимизации организационно-штатной структуры подразделений,

повышения эффективности применения вооружения и техники, улучшения системы подготовки личного состава, развития правового обеспечения деятельности и других аспектов.

2. Перспективным является развитие системы прикладных исследовательских проектов, реализуемых курсантами совместно с практическими работниками территориальных органов и подразделений Росгвардии. Модель такого проекта предполагает формирование исследовательской команды, включающей курсантов, преподавателей института и офицеров-практиков. Команда работает над решением конкретной практической проблемы, используя научные методы исследования. Курсанты получают возможность не только освоить исследовательские технологии, но и увидеть, как научное знание трансформируется в практические решения, как результаты исследования влияют на реальную деятельность подразделений.

3. Необходимо развитие механизмов внедрения результатов научно-исследовательской работы курсантов в практику деятельности подразделений Росгвардии. Перспективным является создание институциональной системы экспертизы и внедрения научных разработок. Лучшие выпускные квалификационные работы, наиболее значимые результаты исследований проблемных групп должны проходить экспертизу в территориальных органах Росгвардии с участием практиков и руководящего состава. По результатам экспертизы принимаются решения о внедрении разработок, о подготовке на их основе методических рекомендаций, служебных инструкций, программ обучения.

4. Важным направлением усиления практико-ориентированности является расширение использования метода *action research*. Суть метода заключается в том, что исследование осуществляется не как отстранённое наблюдение и анализ, а как активное вмешательство в практику с целью её совершенствования. Курсант не просто изучает существующую систему работы подразделения, но разрабатывает и внедряет инновационные подходы, оценивает их эффективность, корректирует на основе полученных результатов. Такой подход обеспечивает максимальную интеграцию исследования и практики, формирует понимание науки как инструмента практического действия. Цифровая трансформация общества и экономики закономерно распространяется и на сферу научной деятельности. Использование современных цифровых технологий открывает принципиально новые возможности для организации и осуществления исследовательской работы курсантов, существенно расширяет её инструментарий, повышает эффективность. Перспективным направлением является создание цифровой исследовательской инфраструктуры военных институтов Росгвардии. Эта инфраструктура должна включать несколько компонентов, системы искусственного интеллекта и машинного обучения в исследовательской работе. Технологии ИИ могут существенно расширить возможности исследований курсантов в различных направлениях. Алгоритмы компьютерного зрения могут использоваться для автоматизированного анализа видеозаписей действий подразделений, выявления типичных ошибок, оценки эффективности действий. Алгоритмы обработки естественного языка позволяют анализировать большие массивы

текстовых документов, выявлять тематические кластеры, определять тональность текстов. Алгоритмы машинного обучения могут использоваться для построения прогностических моделей, классификации ситуаций, поддержки принятия решений.

Список литературы

1. **Алёхин, И. А.** Внедрение учебных информационно-дидактических систем в образовательную деятельность высших учебных заведений / И. А. Алёхин, А. А. Авуза, Н. А. Давыдов // Известия Российской академии образования. – 2021. – № 3(55). – С. 119–129.
2. **Барбашина, Э. В.** «Нарративная парадигма» В. Фишера в контексте развития нарративных исследований / Э. В. Барбашина // Философия науки. – 2023. – № 3(98). – С. 57–70.
3. **Дахин, А. Н.** Педагогика больших языковых моделей / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 2. – С. 5–16.
4. **Дахин, А. Н.** Психология выбора цели и что лежит в основе успешного выбора / А. Н. Дахин, М. Б. Ненашев // Сибирский социально-гуманитарный журнал. – 2025. – № 1(1). – С. 16–26.
5. **Иванов, В. В.** Педагогическая технология формирования навыков обращения с оружием в контексте военно-патриотического воспитания / В. В. Иванов, Т. Г. Мухина // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 2. – С. 181–196.
6. **Когнитивная модель в структуре педагогической технологии** / Н. В. Ярославцева, А. С. Колухамбеков, А. А. Цыбулько [и др.]. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3(45). – С. 65–76. – URL: https://pnojournal.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/pdf_200305.pdf (дата обращения: 24.11.2025). – DOI 10.32744/pse.2020.3.5.
7. **Когнитивная технология обучения: сущность, эффективность и результативность** / Н. В. Ярославцева, А. А. Беляков, Б. Т. Тухватуллин [и др.]. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 1(43). – С. 10–23. – URL: https://pnojournal.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/pdf_200101.pdf (дата обращения: 24.11.2025). – DOI 10.32744/pse.2020.1.1.
8. **Лаврентьева, З. И.** Понятие функциональной грамотности в педагогических исследованиях / З. И. Лаврентьева, Л. А. Калугина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4(56). – С. 167–172.
9. **Меркулов, С. В.** Моделирование процесса воспитания готовности к противодействию идеологии экстремизма у военнослужащих Росгвардии / С. В. Меркулов, Е. В. Туркин // Kant. – 2022. – № 1(42). – С. 271–277.
10. **Ненашев, М. Б.** Персонализированное машинное обучение / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // Педагогика. – 2025. – Т. 89, № 6. – С. 49–60.
11. **Ненашев, М. Б.** Мотивация в действии или Деятельность как мотивация / М. Б. Ненашев, А. Н. Дахин // Педагогика. – 2024. – Т. 88, № 12. – С. 72–82.
12. **Федосеева, И. А.** Предпрофильная подготовка подрастающего поколения в современных социокультурных условиях / И. А. Федосеева //

Специфика педагогического образования в регионах России. – 2024. – № 1(17). – С. 76–78.

13. **Assessment Future Evolution of Massive Open Online Courses (MOOCs): SWOT Analysis (Global and Regional Measuring)** / M. S. Ashilova, A. S. Begalinov, Yu. V. Pushkarev [et. al.]. – Text : electronic // Russian Journal of Regional Studies. – 2024. – Vol. 32, №. 1. – P. 144–162. – URL: https://www.researchgate.net/publication/379404788_Assessment_Future_Evolution_of_Massive_Open_Online_Courses_MOOCs_SWOT_Analysis_Global_and_Regional_Measuring (date of access: 24.11.2025). – DOI 10.15507/2413-1407.126.032.202401.144-162.
14. **Dakhin, A. N.** Development of a multilingual online course with the language support for teaching physics in English / N. R. Zhakupov, A. Seitkhanova, A. N. Dakhin. – Text : electronic // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2024. – Vol. 13, № 2. – P. 752–758. – URL: https://www.researchgate.net/publication/377778459_Development_of_a_multilingual_online_course_with_the_language_support_for_teaching_physics_in_English (date of access: 24.11.2025). – DOI 10.11591/ijere.v13i2.26803.

Orlov R. V.

Research Culture of Cadets at Military Institutes of the Russian National Guard: Practical Implementation, Existing Barriers and Emerging Prospects

The article presents a practice-oriented vision of the «research culture» of cadets; reveals the current state of development of this quality at military institutes of the Russian National Guard, identifies problematic issues and prospects for the development of this subject matter.

Key words: *research culture, digitalization of education, professional training of cadets, innovative approaches*

Фоменко Анна Валериевна,
ст. преподаватель кафедры теории
и методики физического воспитания
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
anuytk_a@mail.ru

Критерии готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения

В статье определяются и анализируются основные критерии готовности к работе будущего педагога в здоровьесберегающей сфере в условиях инклюзивного обучения. Исследуются проблемы готовности будущих учителей физической культуры в научно-педагогической литературе. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования автором предлагается авторская методика определения критериев готовности будущих педагогов, описываются выделенные критерии исследуемой готовности: когнитивный, рефлексивный, профессиональный и индивидуальный критерии, а также три уровня сформированности готовности: адаптивный, репродуктивный и инициативный.

Разработан диагностический комплекс, включающий традиционные и авторские методики для оценки выделенных критериев. Результаты исследования могут быть использованы в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в вузе.

Ключевые слова: *физическая культура, здоровьесберегающая деятельность, критерий, будущий учитель, инклюзивное обучение, готовность, уровни готовности*

Актуальность. Современная система образования характеризуется активным внедрением инклюзивных практик, направленных на обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этом контексте особую значимость приобретает подготовка будущего учителя физической культуры, который призван не только решать задачи физического развития учащихся, но и осуществлять здоровьесберегающую деятельность в сложных условиях инклюзивного обучения. Недостаточная разработанность критериев и показателей такой готовности в научно-методической литературе определяет актуальность настоящего исследования и необходимость создания диагностического инструментария для оценки уровня готовности к работе будущего педагога в здоровьесберегающей сфере в условиях инклюзивного обучения.

В нашем исследовании мы рассматриваем понятия «подготовка» и «готовность» с учетом здоровьесберегающей деятельности. В научной литературе «готовность» рассматривается как проявление индивидуально-

личностных качеств, которое обусловлено характером будущей деятельности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. С. Кон, Е. Г. Козлов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин, Ф. Т. Михайлов, А. Р. Петрулите, А. Ц. Пуни, В. В. Столин, А. Г. Спиркин, В. Ф. Сафин, П. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова и др.).

В рамках данного исследования под готовностью будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения понимается *устойчивое, целостное, интегративное образование личности, состоящее из информационно-когнитивного, профессионально-мотивационного, рефлексивно-корректирующего и операционно-деятельностного компонентов*. Это качество позволяет педагогу эффективно осуществлять физкультурно-оздоровительную деятельность, направленную на сохранение и укрепление здоровья всех участников образовательного процесса с учетом особенностей и потребностей учащихся с ОВЗ в инклюзивной среде [3; 4; 9].

Для определения уровня готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения на начальном и заключительном этапах эксперимента мы разработали критерии и уровни их сформированности, показатели, на основе которых проанализировали полученные сведения, а также методы, способствующие реализации выделенных критериев.

Целью данной статьи является описание критериев и показателей готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в системе образования, включающей инклюзивное обучение.

Определение критериальной базы исследования скорректировано авторским пониманием сущности готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения, а также структурой готовности будущего учителя физической культуры. Процесс разработки и практической оценки критериев, показателей, уровней готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения предусматривал исследование существующих подходов к пониманию их сущности, в связи с чем была также проведена работа с научно-педагогической литературой в данной сфере.

В энциклопедических источниках, в частности в «Словаре терминов по общей и социальной педагогике» А. С. Воронина: «критерий – это признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило, оценка» [1, с. 45–47].

Придерживаясь позиции ученого и в нашем исследовании, под критерием мы подразумеваем характеристики, особенности и показатели, которые позволяют оценить готовность будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения. Эти критерии помогают определить состояние, уровень функционирования и развития исследуемого явления.

Основываясь на данных психолого-педагогической литературы, мы определили критерии, которые будут использоваться в исследовании готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения, а именно: когнитивный,

рефлексивный, профессиональный и индивидуальный аспекты. Рассмотрим подробнее каждый из этих критериев.

Содержание *когнитивного критерия* определяет общую и специализированную компетентность будущих педагогов в области физической культуры. Это выражается в глубоком и устойчивом понимании студентами психолого-педагогических, социально-педагогических и общеобразовательных концепций. Этот критерий показывает, насколько хорошо студенты могут объединять информацию, сочетать методологические и предметные знания. Он также указывает на способность будущих учителей физической культуры применять свои знания на практике в условиях инклюзивного обучения.

Рефлексивный критерий показывает, насколько хорошо студенты умеют анализировать свои действия и управлять своим поведением. Он также показывает, насколько студенты стремятся к развитию и индивидуализации. Кроме того, этот критерий показывает, насколько хорошо студенты могут оценивать свои способности и возможности, а также как они видят себя в профессиональном плане. Критерий рефлексии показывает, насколько студенты готовы улучшать свою профессиональную деятельность и насколько они готовы анализировать свои действия и управлять своим поведением. Этот критерий также показывает, насколько студенты готовы устанавливать связи между своими целями, мотивами и средствами для достижения этих целей в своей профессиональной деятельности.

Профессиональный критерий проявляется в осознанном и обоснованном выборе профессии студентами. Он формирует у них стремление к интеллектуальной активности, побуждает будущих специалистов к постоянному обучению, освоению новых навыков и совершенствованию уже имеющихся. Этот критерий также отражает уровень волевых усилий и эмоциональных реакций студентов в процессе освоения будущей профессии. Он позволяет оценить, насколько глубоко будущие специалисты понимают свою профессиональную позицию и насколько активно они развиваются в профессиональном и личностном плане.

Индивидуальный критерий определяет способность студентов к самовыражению, их умение формулировать и решать проблемы, защищать свои убеждения, разрабатывать социально-образовательные проекты и выстраивать эффективные профессионально ориентированные межличностные взаимодействия. Данный критерий наиболее ярко проявляется в разнообразной (аудиторной и внеаудиторной) практической деятельности будущих учителей физической культуры (учебно-педагогической, социально-психологической).

Каждый из критериев включает в себя конкретные аспекты:

1. Когнитивный: владение системой знаний, необходимых для работы в сфере инклюзивного обучения; знание современных методов и технологий, направленных на сохранение здоровья; способность интегрировать теоретические знания и применять их на практике.

2. Рефлексивный: умение анализировать и оценивать свою деятельность; стремление к постоянному личностному и профессиональному развитию; наличие позитивного представления о себе как о профессионале в условиях инклюзивного обучения.

3. Профессиональный: устойчивый интерес к работе, направленной на сохранение здоровья; ориентация на инновации и развитие в профессиональной сфере в условиях инклюзивного обучения; целеустремленность, работоспособность и нацеленность на практическую реализацию.

4. Индивидуальный: самостоятельность, инициативность и инновационность в работе, направленной на сохранение здоровья; активное участие в организации мероприятий по сохранению здоровья; коммуникабельность и умение выстраивать профессиональные отношения в условиях инклюзивного обучения.

Конкретными и устойчивыми измерителями критериев являются их показатели. Именно они демонстрируют состояние или уровень развития изучаемого объекта. Показатель можно рассматривать как средство, с помощью которого измеряют или одобряют альтернативы оптимального решения практических задач в имеющихся или заданных условиях. По мнению О. Ю. Жилкиной, основными требованиями к показателям выступили: – отражение динамики процесса подготовки; – установление связи между структурными компонентами готовности как устойчивой характеристики личности; – возможность судить о степени выраженности определенного показателя; – основа для подбора инструментов диагностики готовности [4, с. 45–47].

Если рассматривать показатель как компонент критерия, то он является одним из существенных аспектов исследуемого явления, указывающим на уровень развития этого явления. В контексте нашего исследования показатель будет определять характеристики уровня готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения. Каждому из выделенных критериев готовности соответствует набор определённых показателей.

Поскольку главной характеристикой показателя является конкретность, качественно-количественная оценка должна быть объективной, точной и достоверной, учитывать важнейшие аспекты изучаемого явления. Разработанные нами показатели, конкретизирующие особенности готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения, были определены на основе теоретического анализа научно-педагогической литературы, результатов наблюдений, а также применения метода экспертной оценки.

Критерии и показатели, разработанные на основе теоретического анализа научной литературы, стали основой для оценки уровня готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.

В научной литературе проблему «уровня» исследуют в разных областях знаний: социологии, педагогике, психологии (М. И. Дяченко, А. Кандыбович [3], Н. В. Кузьмина [6]). Определение уровней будет способствовать прослеживанию динамики готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения. С помощью уровней станет возможным выявить недостаточно развитые критерии и показатели, выбрать эффективные средства и методы, активизирующие исследуемый процесс.

В контексте нашего исследования под уровнем будем понимать степень проявления показателя того или иного критерия. Содержание и описание понятия «уровень готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения» конкретизировано степенью наличия у будущих учителей физической культуры личностных и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, способствующих их готовности к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Уровневая диагностика готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения активизирует анализ исследуемого процесса, способствует разнообразным аспектам профессионально ориентированной деятельности студентов, предусматривает сравнение достигнутых результатов с первоначальными результатами. Ведущими принципами при этом являются: связь теории с практикой использования лично ориентированного подхода, ориентация на профессиональную готовность будущих специалистов.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, а также учитывая специфику исследуемого явления и содержание обоснованных критериев и показателей, мы выделили три уровня готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения: *адаптивный (низкий)*, *репродуктивный (средний)* и *инициативный (высокий)*.

На *адаптивном* уровне, который характеризуется фрагментами и знаниями в профессионально значимых областях науки, студенты проявляют слабое стремление к овладению навыками профессиональной деятельности. Самостоятельность и инициативность в рамках воспроизводимой деятельности частична, отношение к формулировке и удовлетворению познавательных потребностей неустойчиво, анализ и самооценка собственной деятельности осуществляются не всегда чётко, мотивация к профессиональной деятельности и самореализации выражена недостаточно.

На *репродуктивном* уровне, который характеризуется достаточным диапазоном знаний в профессионально значимых областях науки, студенты проявляют положительное отношение к учебно-профессиональной деятельности, периодическую самостоятельность и инициативность, установку на освоение принципов и методов организации самостоятельной познавательной деятельности. Отношение к анализу и самооценке собственной деятельности частично осознано, мотивация к профессиональной деятельности и самореализации ситуационно проявлена.

На *инициативном* уровне, который характеризуется осознанием ценности и значимости знаний в профессионально важных областях науки, студенты имеют глубокие и систематизированные знания в области педагогической деятельности и развитые навыки их практического применения. Отношение к учебно-профессиональной деятельности положительное, ярко выражены самостоятельность, стремление к освоению и использованию принципов организации самостоятельной познавательной деятельности, развиты навыки анализа и адекватной самооценки.

Критериально-уровневая характеристика готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения представлена в Табл. 1.

Таблица 1

Критериально-уровневая характеристика готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения

Критерии	Уровни/показатели		
	Адаптивный	Репродуктивный	Инициативный
Когнитивный	а) эпизодические профессионально значимые знания с ситуативным практическим применением в условиях инклюзивного обучения; б) частичная ориентация в современных педагогических методиках и технологиях; в) недостаточно сформированные навыки синтеза методологических и предметных знаний в области здоровьесберегающей деятельности;	а) достаточные профессионально значимые знания с умением их практического использования в условиях инклюзивного обучения; б) знание современных педагогических методик и технологий; в) сформированные навыки синтеза методологических и предметных знаний в области здоровьесберегающей деятельности;	а) глубокие профессионально значимые знания с умением их самостоятельного практического применения в условиях инклюзивного образования; б) систематизированные знания современных педагогических методик и технологий; в) развитые навыки синтеза методологических и предметных знаний в области здоровьесберегающей деятельности;
Рефлексивный	а) недостаточно развитые навыки рефлексии и саморегуляции; б) слабо проявленные стремления к индивидуализации и саморазвитию; в) частичная адекватная оценка личностных и профессиональных возможностей; спорная, нестабильная «Я-концепция»;	а) ситуативно выявленные навыки рефлексии саморегуляции; б) наличие стремлений к индивидуализации и саморазвитию; в) ситуативная адекватная оценка личностных и профессиональных возможностей, периодичность выстраивания положительной «Я-концепции»;	а) развитые навыки рефлексии и саморегуляции; б) ярко выраженные стремления к индивидуализации и саморазвитию; в) стабильная адекватная оценка личностных и профессиональных возможностей, наличие положительной «Я-концепции»;
Профессиональный	а) нестабильный интерес к профессиональной деятельности учителя физической культуры; б) слабовыраженное стремление к инновациям и развитию в будущей профессии;	а) проявленный интерес к профессиональной деятельности учителя физической культуры; б) выраженное стремление к инновациям и развитию в будущей профессии;	а) устойчивый интерес к профессиональной деятельности учителя физической культуры; б) реализованное на практике стремление к инновациям и развитию в будущей профессии;

	в) поверхностные цели, отсутствие личной заинтересованности в деятельности;	в) чётко сформулированные цели, желание реализоваться в деятельности;	в) осознанные цели, ярко выраженная практическая реализация;
Индивидуальный	а) слаборазвитые навыки самостоятельности, индифферентное отношение к делу, недостаточная инициативность в реализации здоровьесберегающей деятельности; б) пассивное участие в организации здоровьесберегающей деятельности; в) недостаточно развитые навыки коммуникабельности, неумение выстраивать эффективные межличностные и профессиональные взаимодействия в условиях инклюзивного обучения.	а) развитые навыки самостоятельности, профессиональная компетентность в реализации здоровьесберегающей деятельности; б) участие в организации здоровьесберегающей деятельности; в) развитые навыки коммуникабельности, умение выстраивать эффективные межличностные и профессиональные взаимодействия в условиях инклюзивного обучения.	а) профессиональная самостоятельность, инициативность, профессионализм в реализации здоровьесберегающей деятельности; б) активное участие в организации здоровьесберегающей деятельности; в) реализованные на практике навыки коммуникабельности, креативный подход к моделированию межличностных и профессиональных взаимодействий в условиях инклюзивного обучения.

В процессе разработки системы методов, позволяющих оценить уровень подготовленности будущих учителей физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения, мы опирались на принципы деятельностного, личностно ориентированного и аксиологического подходов к образованию и воспитанию будущих педагогов. На основе этих подходов мы создали диагностический инструментарий, включающий в себя как традиционные, так и инновационные психолого-педагогические методы, разработанные как отечественными, так и зарубежными исследователями. В дополнение к этому мы разработали собственные методики, такие как тесты, анкеты и ролевые игры, которые позволяют оценить личностно-профессиональные качества будущих специалистов, их профессиональную мотивацию и уровень готовности к работе в условиях инклюзивного обучения.

Так, методологический инструментарий определения уровня сформированности *когнитивного критерия* конкретизирован следующими методами: анализ, наблюдение, беседа, авторская анкета-конкретизация «Здоровьесберегающая деятельность в условиях инклюзии». Используя эти методы, мы стремились не только констатировать уровень знаний будущих специалистов в области профессионального самоосуществления, но и выяснить значимость профессиональной готовности в процессе профессионального развития студентов, углубить их знания о сущности исследуемого феномена, активизировать мотивацию студентов к осознанной профессиональной деятельности. Поэтому с помощью метода анализа, используемого в процессе изучения учебных планов, программ и учебно-

методической литературы по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» профиль «Физкультурное образование», мы стремились выяснить значимость готовности к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения в учебно-воспитательном процессе вуза, выявить уровень информированности студентов по названной проблеме.

Применённый нами метод наблюдения, позволяющий изучать сущность исследуемого явления в естественных условиях, предусматривал:

– выявление особенностей готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения в образовательно-воспитательном процессе вуза;

– фиксацию изменений уровня готовности будущих учителей физической культуры в условиях инклюзивного обучения в результате внедрения и функционирования авторских педагогических условий;

– активизацию рефлексии, способствующей научному обоснованию зафиксированных сведений.

Метод беседы способствовал эффективному решению следующих задач:

– выяснение уровня знаний в области готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения;

– определение студенческого интереса к изучаемой проблеме с помощью анализа сведений, полученных в ответах;

– обсуждение целесообразности внедрения педагогических условий, способствующих формированию готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Для определения уровня сформированности *рефлексивного критерия* были использованы тест «Двадцать утверждений о самоотношении» (М. Куна, Т. Макпартленда) [5, с. 180–188], а также авторская деловая игра «Физкультура в инклюзии». Разработанный нами диагностический комплекс ориентирован на выявление у респондентов уровня сформированности навыков рефлексии и саморегуляции, развитие умений оценивать личностные и профессиональные возможности, анализировать профессиональный «Я-образ», выстраивать положительную профессиональную «Я-концепцию» в условиях инклюзивного обучения.

Так, с помощью теста «Двадцать утверждений о самоотношении» мы получили максимально достоверную информацию о личности респондента, его отношении к самому себе с перспективами дальнейшей профессиональной реализации. Акцентируем внимание на том, что этот тест составляет технику, основывающуюся на применении нестандартизированного самоописания с последующим контент-анализом. Преимущество используемой методики заключается в потенциальном богатстве оттенков самоописания тестируемого, а также в возможности анализировать самоотношение, выраженное языком самого субъекта, а не навязанное ему языком исследования. Модификация теста предусматривает 20 различных ответов респондента на вопрос, обращённый к самому себе: «Кто я такой?». Регламентированные временем спонтанные ответы респондентов записывают в любой последовательности, независимо от логики и грамотности. Регистрируемыми показателями, измеряющими

рефлексивную активность по этой методике, является количество ответов и количество слов в ответе на вопрос «Кто я такой?»).

Целесообразность использования авторской деловой игры «Физкультура в инклюзии» обусловлена следующими положениями:

– деловая игра является упрощённым воспроизведением реальной учебной ситуации и позволяет опрашиваемому отточить педагогические навыки, активизирует рефлексивные процессы будущих специалистов;

– в ходе деловой игры возможна оценка и самооценка особенностей мыслительных процессов (стратегическое, тактическое, аналитическое мышление, умение прогнозировать ситуацию, умение принимать решения); уровня коммуникативных навыков; личностных качеств будущих учителей физической культуры.

В контексте нашего исследования деловая игра как диагностический метод является довольно актуальной, поскольку стимулирует развитие профессионально-значимых качеств, инициативу студентов, активизирует самостоятельность будущих специалистов в принятии решений. Именно игры с многосторонним анализом конкретных ситуаций позволяют синтезировать теорию с практическим опытом. Целью деловой игры является диагностика рефлексивных навыков студентов, анализ их личностных и профессиональных позиций, определение уровня развития навыков эффективной межличностной коммуникации.

Диагностический инструментарий сформированности *профессионального критерия* ориентирован на изучение и анализ особенностей мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры. Поскольку мотивация составляет многогранную комплексную характеристику, её исследование предполагает разносторонний, целостный анализ. Такой анализ становится возможным в контексте методики изучения мотивации учения М. И. Лукьяновой и Н. В. Калининой.

Содержательную сторону предлагаемой методики отражает сущность пяти обоснованных компонентов мотивации и взаимосвязь между ними: наличие личностного смысла учения, выражение конкретных мотивов (познавательных и социальных, внешних и внутренних, стремление к достижению успеха и к недопустимости неудач), реализация доминантных мотивов поведения, эмоциональный компонент. Используемая методика выявляет потребности студентов, актуализирует их интересы, цели, намерения, проявляет эмоциональное состояние респондентов.

Для определения уровня сформированности *индивидуального критерия* мы предложили студентам написать микросочинение-самохарактеристику на тему: «Оценка готовности будущего учителя физической культуры в условиях инклюзивного обучения». Целью этих методов было определение профессиональной готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Обращение на этом этапе исследования к методу «микросочинение-самохарактеристика» также не случайно, поскольку с помощью этого метода было не только определено наличие у респондентов навыков профессионального мышления и творческого воображения, но и

диагностированы уровень зрелости их суждений, широта кругозора, профессиональная позиция. Помимо диагностической функции этот метод также выполняет ряд других задач:

- образовательная: помогает будущим специалистам получить необходимые знания и навыки;
- развивающая: способствует формированию и совершенствованию профессиональных компетенций;
- воспитательная: мотивирует будущих специалистов к осознанному и ответственному подходу к своей работе;
- дисциплинирующая: помогает упорядочить мысли и структурировать информацию.

Таким образом, для определения уровня готовности будущих учителей физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения был разработан специальный диагностический комплекс, который включает в себя как традиционные, так и инновационные психолого-педагогические методики. Эти методики позволяют оценить знания и личностно-профессиональные качества будущих специалистов, а также исследовать их мотивацию к будущей профессиональной деятельности. Разработанная критериально-диагностическая база исследования позволяет провести процесс внедрения педагогических условий, а также активизирует процессуальную сторону готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Заключение. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и разработать критериальную базу (когнитивный, рефлексивный, профессиональный, индивидуальный критерии), показатели и три уровня (адаптивный, репродуктивный, инициативный) готовности будущего учителя физической культуры к здоровьесберегающей деятельности в условиях инклюзивного обучения. Предложенный диагностический комплекс, включающий как апробированные, так и авторские методики, является эффективным инструментом для оценки данной готовности. Внедрение данной системы в образовательный процесс вуза будет способствовать целенаправленной и эффективной подготовке будущих педагогов, способных реализовывать здоровьесберегающие технологии в инклюзивной образовательной среде.

Список литературы

1. **Воронин, А. С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
2. **Гайсина, В. М.** Совершенствование подготовки специалистов по физической культуре в дошкольных образовательных учреждениях / В. М. Гайсина // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 28–29.
3. **Дьяченко, М. И.** Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
4. **Жилкина, О. Ю.** Формирование готовности будущих педагогов к противодействию буллингу среди школьников : спец. 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)» :

- дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Жилкина Ольга Юрьевна ; Пензенский гос. ун-т. – Пенза, 2025. – 259 с.
5. **Козуб, М. В.** Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Козуб Марина Васильевна ; Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец, 2007. – 221 с.
 6. **Кузьмина, Н. В.** Проблема реализации концепции инклюзивного образования в свете предмета акмеологии / Н. В. Кузьмина, Т. В. Нещерет // Коррекционно-педагогическое образование. – 2020. – № 4(24). – С. 5–8.
 8. **Смирнов, Н. К.** Актуальные проблемы здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 59–64.
 9. **Смоляр, А. И.** Исследование мотивационно-ценностных аспектов психологической готовности будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / А. И. Смоляр, Т. Н. Черномырдина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 72–84.
 10. **Данилова, О. В.** К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / О. В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – № 3(27). – С. 62–67.
 11. **Грибукова, О. Г.** Критерии уровня готовности студентов педагогического ВУЗа к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования / О. Г. Грибукова, С. А. Дочкин // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 2(54). – С. 19–27.
 12. **Ротерс, Т. Т.** Подготовка будущих учителей физической культуры к профильному обучению в старшей школе / Т. Т. Ротерс, Е. В. Котова // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2008. – № 6. – С. 142–144.
 13. **Шарифуллина, С. Р.** Когнитивная готовность будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью / С. Р. Шарифуллина // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2012. – № 1(9). – С. 124–130.
 14. **Опросник для определения профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой.** – Текст : электронный // МБОУ СОШ № 3 : [офиц. сайт]. – URL: https://shkola3xantymansijsk-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Proforientatsiya/Sovety_psihologa/2022/Oprosnik_dlya_opredeleniya_professionalnoy_gotovnosti_L.N.Kabardovoy.pdf (дата обращения: 14.09.2025).

Fomenko A. V.

Criteria for the readiness of a future physical education teacher for health-saving activities in an inclusive learning environment

The article defines and analyzes the main criteria for the future teacher's readiness to work in the health-saving field in an inclusive learning environment. The problems of the readiness of future physical education teachers in scientific and pedagogical literature are investigated. Based on theoretical analysis and empirical research, the author proposes an author's methodology for determining the criteria for the readiness of future teachers, describes the selected criteria for the studied readiness: cognitive, reflexive, professional and individual criteria, as well as three levels of readiness formation: adaptive, reproductive and proactive.

A diagnostic complex has been developed that includes traditional and author's methods for evaluating the selected criteria. The results of the study can be used in the process of professional training of future physical education teachers at the university.

Key words: *physical education, health-saving activity, criterion, future teacher, inclusive education, readiness, readiness levels*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК [37.091.3:316.77-027.242]:316.776.23-049.5-053.2

Владими́рова Татьяна Николаевна,
д-р пед. наук, доцент,
директор Института журналистики,
коммуникаций и медиаобразования,
проректор по связям с общественностью
ФГБОУ ВО «МПГУ»
tn.vladimirova@mpgu.su

Медиаобразование в контексте информационно-медийной безопасности детей участников и ветеранов СВО

Статья посвящена проблемам медиаобразования в контексте информационно-медийной безопасности детей участников и ветеранов специальной военной операции. Автор рассматривает необходимость переориентации подходов в медиаобразовании с целью защиты детей от негативных воздействий современной цифровой среды. Статья раскрывает модели медиакоммуникаций, применяемых в образовательной практике, и предлагает педагогам практические рекомендации по формированию медиаграмотности среди учащихся. Исследование имеет важное значение для педагогов, психологов и общественных организаций, занимающихся защитой детей в современных цифровых реалиях.

Ключевые слова: информационная безопасность, медиаобразование, медиаграмотность, специальная военная операция, педагогика, цифровая среда

Законодательство РФ определяет информационную безопасность ребенка как состояние защищенности от вреда, который может быть причинен информацией, в том числе из интернета, его здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию [4]. Риск в данном контексте – это вероятность негативного воздействия информации. В цифровую эпоху защита социального здоровья детей становится приоритетной задачей для всех, кто занимается их образованием и воспитанием. На наш взгляд, необходимо сместить фокус с концепции безопасности, угроз и противодействия им к анализу функционирования информационно-коммуникационной системы. В этом контексте медиаобразование приобретает новый смысл: оно должно быть направлено на безопасность человека. Медиаобразование становится профилактикой информационных рисков, формируя медиакомпетенции, воспитывая патриотизм, культурные и духовно-нравственные ценности и повышая медиаграмотность населения.

Целью данной статьи становится определение мер по совершенствованию медиаобразования школьников, прежде всего, детей участников и ветеранов

специальной военной операции в контексте обеспечения их информационно-медийной безопасности.

Методология и методы исследования. В рамках данного исследования использованы методы анализа, синтеза и обобщения существующих подходов к медиаобразовательной практике и обеспечению информационно-медийной безопасности школьников, что, опираясь на методологию системного и коммуникативного подходов, позволило дать рекомендации по формированию у школьников навыков распознавания и критического анализа фейковой информации.

Рассмотрим несколько моделей медиакommunikаций в образовательном контексте:

1. Анализ направленного информационного воздействия.

Медиаобразование формирует у обучающихся навыки распознавания манипулятивных техник в информационном потоке. В современном медиaprостранстве используются методы целенаправленного информирования, обусловленные стремлением продвигать определенную повестку или адаптироваться к меняющимся социокультурным условиям. Изучение этих методов помогает учащимся развивать критическое мышление и информационную избирательность.

2. Культура восприятия информационных сообщений.

Медиаобразовательные практики фокусируются на развитии способности анализировать особенности информирования общественности, включая механизмы дозированного предоставления информации и многократного повторения ключевых фактов. Умение выявлять эти приемы позволяет формировать у обучающихся навыки осознанного медиапотребления и верификации информации.

3. Аналитическое восприятие асимметричной коммуникации.

Медиаобразование обучает распознаванию и анализу двусторонней асимметричной коммуникации, при которой источник информации использует исследовательские методы для изучения и корректировки медиаповедения аудитории. Понимание того, как информирование происходит с учетом интересов источника, способствует развитию медийной компетентности и защищенности от нежелательного информационного влияния.

4. Развитие навыков диалогической коммуникации.

Концепция двусторонней симметричной коммуникации представляет особую ценность для медиаобразования как идеальная модель взаимодействия в информационном пространстве. Эта модель, основанная на исследовании, консультировании и партнерском взаимодействии, предполагает достижение взаимопонимания между источником информации и аудиторией через диалог и сотрудничество. Формирование этих навыков способствует развитию активной гражданской позиции и медиаторства обучающихся [7].

Педагогам рекомендуется использовать анализ различных моделей коммуникации как инструмент для формирования у обучающихся целостного понимания медиaprостранства, развития критического мышления и медийной грамотности. Особое внимание следует уделять практическим заданиям, позволяющим распознавать различные типы коммуникативных стратегий в разнообразных медиатекстах.

Для обеспечения информационной безопасности детей перед профессиональным сообществом стоит задача правильно и оперативно оценить степень угрозы информации, которую они получают или передают [3].

Например, обращение к вопросам информационно-медийной безопасности в контексте специальной военной операции обусловлено рядом факторов, которые делают семьи и детей участников боевых действий особенно уязвимыми к различным информационным угрозам.

1. В условиях активной информационной войны семьи ветеранов (участников) СВО становятся особенно уязвимыми перед дезинформацией, фейковыми новостями, пропагандой и манипуляциями, направленными на подрыв морального духа. Это воздействие может вызывать стресс, тревогу, депрессию и другие психологические проблемы.

2. Кроме того, распространение вредоносного контента, содержащего сцены насилия и травмирующие материалы, связанные с военными действиями, негативно влияет на психическое здоровье детей и подростков.

3. Дети ветеранов (участников) СВО могут столкнуться с риском кибербуллинга и травли в сети из-за статуса своих родителей, что приводит к изоляции, снижению самооценки и развитию психологических трудностей.

Рассмотрим подробнее информационные угрозы и риски для семей и детей ветеранов (участников) СВО.

Дзялошинский И. М., анализируя современное медиапространство, выделяет несколько ключевых процессов, один из которых – медиаглобализация. Это формирование глобальной коммуникационной сети с постоянно растущим объемом информации о жизни человека. Дзялошинский отмечает, что это создает три важные проблемы: защиту информации от несанкционированного доступа, сохранение конфиденциальности частной жизни и информационную перегрузку человека [1]. Эти проблемы особенно актуальны для семей ветеранов (участников) СВО, поскольку информация играет огромную роль в их жизни и важно уметь отличать достоверные данные от фейков, защищать свои личные данные и не поддаваться информационным манипуляциям.

Распространение слухов, фейков и псевдосоветов – это естественный процесс, укрепляющий социальные связи внутри группы. Во время кризисов и катастроф люди склонны активнее распространять непроверенную информацию, конспирологические теории и фейковые новости – такова особенность человеческого мышления [5].

Дезинформация, связанная со специальной военной операцией, быстро распространяется по различным каналам. Первоначальный вымышленный сюжет, например, о несуществующем солдате или вымышленном событии на фронте, переводится на другие языки, адаптируется, и первоисточник теряется. По мере добавления новых деталей в фейковых историях появляются вымышленные персонажи и события, вызывая более сильный эмоциональный отклик у аудитории [6]. Например, рассказ о несуществующем подвиге можно привязать к конкретному региону, чтобы усилить его воздействие на местное население. Благодаря своей эмоциональной окраске и близости к текущей ситуации, вымышленный сюжет широко распространяется в социальных сетях и на онлайн-форумах. Люди делятся им с родными и друзьями, расширяя его охват. Дезинформация обретает собственную жизнь.

Педагоги должны уметь распознавать фейки. Давайте рассмотрим основные принципы выявления ложной информации. Полностью защититься от дезинформации сложно, но критический подход к информации помогает отличить правду от вымысла. Всё больше интернет-пользователей проверяют достоверность информации, обращая внимание на источник и форму подачи материала. Выделим основные признаки фейковых новостей:

1. Отсутствие информации из официальных источников. Анонимные «инсайдеры» и «центральные источники» должны вызывать подозрения. Отсутствие первоисточника – важный признак лжи. Если источник неизвестен или анонимен, к материалу следует относиться с осторожностью. Даже если указаны имя, должность и организация, важно проверить эту информацию по открытым источникам.

2. Излишне эмоциональные, преувеличенные или абсурдные заголовки, призванные манипулировать эмоциями.

3. Подозрительные веб-сайты. Официальные новости обычно публикуются на сайтах авторитетных СМИ. Стоит обратить внимание на доменное имя и наличие контактной информации редакции.

4. Отсутствие авторства. Анонимные материалы часто содержат дезинформацию.

5. Однобокое представление информации, навязывание одной точки зрения без представления альтернативных мнений.

6. Использование сомнительных фактов, искажение фактов, публикация старых фотографий под видом актуальных.

Сотрудничество с детьми ветеранов (участников) СВО в области информационного просвещения и распознавания фейков требует особого, чуткого подхода, учета их возраста и эмоционального состояния.

Дети ветеранов и участников СВО требуют особого педагогического внимания в области формирования медиаграмотности, поскольку они нередко сталкиваются с информационными потоками, содержащими противоречивую и эмоционально окрашенную информацию о событиях, непосредственно затрагивающих их семьи. Предложим несколько рекомендаций по формированию навыков распознавания и критического анализа фейков, которые можно использовать в работе любого образовательного учреждения.

1. Создайте атмосферу доверия. Дети должны свободно задавать вопросы и делиться своим опытом. Подчеркните, что проверять и подвергать сомнению информацию – это нормально и уместно.

2. Объясните понятие «фейковые новости». Расскажите детям простыми словами, что фейковые новости – это ложная или искажённая информация, распространяемая намеренно. Обсудите, почему люди создают ложную информацию (например, для манипулирования другими людьми, привлечения внимания или зарабатывания денег) [2].

3. Научите детей распознавать фейковые новости. Объясните, что фейки часто используют броские и эмоциональные заголовки, чтобы привлечь внимание. Обратите внимание на отсутствие ссылок на надежные источники информации. Важным признаком фейковых новостей является невозможность перепроверки информации с помощью других источников. Также следует проявлять осторожность, если новость содержит

поддельные фотографии и видео, а также орфографические и грамматические ошибки.

4. Помогите детям проанализировать информацию, задавая наводящие вопросы: «Кто автор этой новости?» «Откуда взялась эта информация?» «Какие есть доказательства?» «Звучит слишком хорошо, чтобы быть правдой» [5].

5. Закрепите навыки распознавания фейков на практике. Играйте в игры, где дети учатся отличать ложные новости от настоящих. Разбирайте вместе примеры фейков. Предложите детям самим попробовать создать фейковую новость, чтобы лучше понять механизмы их создания.

6. Расскажите детям, где искать достоверную информацию. Помогите им найти проверенные и достоверные источники новостей. Например, покажите, как *Яндекс. Новости* могут определять источники и оценивать их достоверность. Объясните, что официальные сайты государственных органов, ведущих СМИ и образовательных учреждений обычно предоставляют более точную информацию, чем малоизвестные блоги или форумы. Научите детей использовать *Яндекс. Видео* для проверки фактов – там вы можете найти ответы экспертов и обсуждения на различные темы. Напомните им, как важно сравнивать информацию из разных источников, прежде чем делать поспешные выводы.

7. Фейковые новости могут вызывать сильные эмоции, такие как тревога и страх. Важно научить детей управлять этими эмоциями. Объясните, что не вся информация в интернете достоверна, и что ребёнок всегда может обратиться за помощью и поддержкой к взрослому. Например, если ребёнок видит в интернете пугающие, непроверенные сообщения о ходе операции «СВО», важно успокоить его и объяснить, что к такой информации следует относиться критически и доверять только официальным источникам. Предложите им вместе проверить информацию на сайте Министерства обороны или в других достоверных источниках.

8. Поговорите с родителями о важности медиаграмотности. Предложите им рекомендации и ресурсы, которые помогут научить детей критически оценивать информацию. Например, обсудите распространённые ложные сведения, связанные с фейковыми новостями, и способы их распознавания. Предложите родителям проверять информацию в официальных источниках и обсуждать увиденное в интернете с детьми.

9. Если ребёнок испытывает сильный стресс или тревогу из-за фейковых новостей, особенно касающихся, например, СВО, не стесняйтесь обратиться за помощью к психологу. Работа с детьми по теме фейковых новостей – длительный процесс, требующий терпения и постоянного внимания. Важно создать атмосферу доверия и поддерживать детей в их стремлении к познанию и критическому мышлению. Например, если ребенок постоянно переживает из-за фейковых новостей о мобилизации или обстрелах, консультация психолога поможет ему справиться с этими эмоциями.

Таким образом, систематическая работа по развитию медиаграмотности формирует необходимые защитные механизмы в информационной среде, способствует психологической устойчивости детской аудитории, ее социальной адаптации и гармоничному развитию в условиях современного мира, что является важнейшим фактором поддержки семей, внесших особый вклад в обеспечение безопасности нашей страны.

Список литературы

1. **Дзялошинский, И. М.** Современное медиапространство России / И. М. Дзялошинский. – Москва : Аспект Пресс, 2015. – 312 с. – ISBN 978-5-7567-0774-8.
2. **Зуйкина, К. Л.** Особенности идентификации фейковых новостей молодежной аудиторией / К. Л. Зуйкина, Д. В. Соколова. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2021. – № 71. – С. 310–325. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-identifikatsii-feykovyuh-novostey-molodezhnoy-auditoriei> (дата обращения: 12.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
3. **Информационно-медийное направление Российского движения школьников** : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Владимирова, А. В. Мажура, И. А. Михеев, А. М. Шестов ; Федеральное агентство по делам молодежи, Российский детско-юношеский центр. – Москва : Наука. Образование. Культура, 2018. – 66 с. – ISBN 978-5-8431-0405-4. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36509683> (дата обращения: 12.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – Текст : электронный. – EDN YPDZGP.
4. **Концепция** формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации : распоряжение Правительства Российской Федерации : № 4088-р от 22 дек. 2022 г. – Текст : электронный // Правительство России : [офиц. сайт]. – URL: <http://government.ru/docs/all/145092/> (дата обращения: 18.09.2025).
5. **Фейковые новости**: чем опасны, как появляются и как их отличать от настоящих. – Текст : электронный // Netology : [офиц. сайт]. – URL: <https://netology.ru/blog/08-2021-fake-news> (дата обращения: 18.09.2025).
6. **Хавыло, А. В.** Недостоверная (фейковая) информация в социальных сетях как угроза информационно-психологической безопасности общества и государства / А. В. Хавыло – Текст : электронный // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2023. – № 18–1. – С. 548–551. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nedostovernaya-feykovaya-informatsiya-v-sotsialnyh-setyah-kak-ugroza-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-obschestva-i> (дата обращения: 12.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
7. **Шпаковский, В. О.** Интернет-журналистика и интернет-реклама : учеб. пособие / В. О. Шпаковский, Н. В. Розенберг, Е. С. Егорова. – Вологда : Инфра-Инженерия, 2018. – 248 с. – ISBN 978-5-9729-0202-6.

Vladimirova T. N.

**Media education in the context of information and media security
for children of participants and veterans of a special military operation**

The article is devoted to the problems of media education in the context of information and media security for children of participants and veterans of a special military operation. The author considers the need to reorient approaches in media education in order to protect children from the negative effects of the modern digital environment. The article reveals the models of media communications used in educational practice and offers teachers practical recommendations on the formation of media literacy among students. The research is important for educators, psychologists, and public organizations involved in protecting children in modern digital realities.

Key words: *information security, media education, media literacy, special military operation, pedagogy, digital environment*

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»
fnogeevat@list.ru

Кризис организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века

В статье представлен анализ причин кризиса организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века. Рассмотрены принципы политехнизма, лежащие в основе работы трудовой школы, как господствующей формы обучения школьников в послереволюционное время. Выделены пути реализации политехнического образования в школе, а также трудности, с которыми сталкивались педагоги 20-х – начала 30-х годов в процессе своей трудовой деятельности в области политехнического образования школьников. Акцентировано внимание на отдельных аспектах подготовки педагогических кадров для работы в трудовой школе и ситуации с педагогической подготовкой в стране в высших учебных учреждениях.

Ключевые слова: трудовое обучение, политехническое образование, политехнизм, трудовая школа, педагогические кадры, профессиональное образование

Трансформации современной системы образования нацелены на гармоничное развитие личности ребенка. Однако это невозможно без осуществления трудового воспитания, которое, как говорил председатель Госдумы Вячеслав Володин в ходе обсуждения закона об обязательных уроках труда для учеников начальных и средних классов, должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса [1]. В этом контексте особую ценность приобретает обращение к опыту отечественной педагогики, особенно 20-х – начала 30-х годов XX века. Анализируя именно этот период поиска новых концепций, форм, методов обучения, можно проследить общие тенденции и результаты внедрения инноваций в систему образования на основе трудового обучения, включения профессионального обучения в школьную практику. Последующая реформа, проведенная в первой половине 30-х годов, полностью изменила всю систему школьного образования

(и не только), создав основу для ее дальнейшего развития как одной из наиболее успешных в мировом масштабе. В этой связи становится актуальным вопрос о выявлении тех недостатков в работе по организации трудового обучения в школе, которые привели к необходимости реформирования всей системы, изучения причин кризиса конца 20-х – начала 30-х годов XX века для предупреждения подобных явлений в современной школе, когда вопрос трудового воспитания, обучения школьников вновь вышел на повестку дня.

Вопросы школьного образования в 20-х – 30-х годах в своих работах затрагивали М. В. Богуславский, С. З. Занаев [2; 4], Г. Н. Козлова, А. М. Кушнир [6], А. И. Савин [18] и др. В научных трудах О. Л. Петренко, Н. А. Шобонова, Н. П. Щетининой и др. освещены различные аспекты трудового обучения школьников в рассматриваемый нами исторический период. Так, в исследовании О. Л. Петренко [16] трудовое обучение школьников рассмотрено через призму их подготовки в трудовой школе, в работе Н. А. Шобонова [23] осуществлен историко-педагогический анализ трудового обучения сельских школьников, в статье Н. П. Щетининой [24] изучен региональный аспект организации трудового обучения школьников Рязанской губернии. При этом дополнительного освещения требует проблема кризиса организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века. Мы считаем, что результаты анализа причин кризиса организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века помогут предотвратить кризисные явления при построении современной системы технологического (трудового) обучения современных школьников.

Целью статьи является историко-педагогический анализ особенностей организации трудового обучения в школе конца 20-х – начала 30-х годов XX века, причин кризисных явлений в ней.

В качестве **задач** нами определены исследования по вопросам трудового обучения на основе принципов политехнизма, путей их реализации на практике, а также требований к педагогу трудовой школы в этот период в контексте политехнического образования школьников.

Научная новизна работы определяется тем, что проблема кризиса организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов недостаточно изучена и требует дальнейшего изучения и научного осмысления.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении научных знаний о причинах кризисных явлений в организации трудового обучения в советской школе конца 20-х – начала 30-х годов, предпринимаемых шагов по их устранению. Изучение аутентичных источников позволяет проанализировать проблематику для выявления позитивного и негативного педагогического опыта трудового обучения на основе принципов политехнизма.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования результатов при проектировании системы трудовой подготовки школьников, трудового (технологического) образования. Представленные в статье сведения могут быть использованы в научной и учебной деятельности педагогов и студентов при изучении отечественной истории педагогики.

В конце 20-х годов в системе школьного образования назрела необходимость принятия решений, направленных на ее реформирование.

Распространенный в дореволюционной России ручной труд трансформировался в трудовое политехническое обучение, реализуемое через трудовое обучение и трудовое воспитание [19]. Основу трудовой школы как основной формы школьного образования в СССР составляло политехническое образование, заявленное В. И. Лениным приоритетным в первые годы советской власти. Работа школы должна была строиться таким образом, чтобы получение образования было органично связано с трудовым обучением, изучением работы предприятий и фабрик в городе и деревне. В. И. Ленин в заметках на тезисы Н. К. Крупской «О политехническом образовании...» в 1920 году писал: «Сказать ясно, что никоим образом мы не можем отказаться от принципа и от осуществления тотчас в мере возможного образования именно политехнического <...> безусловным заданием поставить немедленный переход к политехническому образованию» [11, с. 228–229]. В рамках этой работы В. И. Ленин предлагал практиковать посещение учащимися электрических станций, выполнять на них опыты (совместно с ГОЭЛРО), то же самое – в совхоз и завод, все это под руководством инженеров, агрономов, «...всех кончивших университет по физико-математическому факультету, устройство маленьких музеев по политехническому образованию, поездов, пароходов и проч.» [там же, с. 229].

В этом контексте и были осуществлены коренные изменения школьного образования, направленные на тотальный отказ от дореволюционных отечественных наработок в пользу новаторских на тот момент зарубежных идей, адаптированных под задачи нового государства. Трудовое обучение становится альфой и омегой всей системы образования. Ликвидировав все типы дореволюционных учебных заведений для детей и подростков, советская власть вводит в качестве основной школы школу трудовую. Она была призвана не только дать знания по основам наук, осуществить идейно-патриотическое воспитание подрастающего поколения, но и обеспечить трудовое обучение и трудовое воспитание школьников. В свете учений В. И. Ленина новая советская школа опиралась на принципы политехнизма и часто называлась политехнической школой.

В «Педагогической энциклопедии» 1929 года под редакцией А. Г. Калашникова, которая аккумулировала в себе идеи советской педагогики 20-х годов, политехнической называют такую школу, которая позволяет ученику осуществить теоретическое и практическое ознакомление с трудовой деятельностью людей, с организацией труда как в промышленности, так и в сельском хозяйстве, труда коллективного и в ремесле, что выводит осуществление политехничности труда в школе в связку с развитием всего народного хозяйства страны [15, стб. 674].

Но заявленный на самом высоком уровне принцип политехнизма, связи школы с производством, на практике оказался недостижим. На практике трудовая школа давала крайне низкие результаты обучения, а послереволюционные коренные преобразования в организации школьного обучения не оправдали возложенных на них ожиданий и привели к существенному снижению качества обучения. Одним из путей выхода из сложившегося положения видели в еще большем усилении политехнической направленности школы.

В резолюции 1-го Политехнического съезда по докладу Н. К. Крупской было указано: «Политехническое образование должно заразить подрастающее поколение романтикой социалистического хозяйственного строительства» [22, с. 5]. Сам съезд состоялся в августе 1930 года, в нем принимали участие партийные и государственные деятели СССР, ученые и общественники, такие как академик А. Н. Бах (Академия Наук), Д. Д. Кучинский (ВЦСПС), Н. И. Ежов (Наркомзем СССР), Н. К. Крупская (Наркомпрос), Г. М. Кржижановский (Госплан СССР), с докладами по вопросам политехнизации школы также выступили А. П. Шохин, М. М. Пистраки и другие известные деятели СССР конца 20-х – начала 30-х годов XX века. На съезде была задекларирована несостоятельность проводимой политики в области трудового обучения в школе. О том, что политехничность труда в школе чаще всего ограничивалась громкими заявлениями школьных работников, при том, что у преподавателей, как следует из доклада А. П. Шохина, «...отсутствовало четкое и ясное представление о политехнизме, отсутствовал план политехнизма, приспособленный к конкретным условиям советской действительности» [17, с. 37].

Реализацию принципа политехничности школы осуществляли путем прикрепления к местным действующим производствам. Подобная практика была широко распространена в конце 20-х годов, что давало возможность школьникам изучать конкретное производство. Например, как следует из опубликованного отчета 37-й Краснопресненской школы г. Москвы об организации политехнического образования, проводилась работа совместно с 39-й типографией, школьники изучали основы полиграфического труда, а также проводили культурно-просветительскую работу в подшефном колхозе [22].

Однако, из этого же документа следует, что администрация типографии сопротивлялась подобной нагрузке – не разрешали вводить учащихся в цеха, мастера и рабочие для обучения школьников специально не выделялись («Приходилось педагогам ходить по цехам и беседовать во время работы с мастерами о задачах обучения» [22, с. 7]). Продолжительность рабочего дня для школьников была 4–6 часов, но «...конкретной практической пользы для типографии учащиеся в этом цехе не давали» [там же, с. 8]. И хотя к концу практики отдельные учащиеся смогли помогать рабочим типографии на отдельных участках производства, школьники для них в большей степени были излишней нагрузкой. Чаще всего роль учеников сводилась к подготовке стенгазеты, борьбе с прогулами, к обходу рабочих с «листками рабочих предложений» [там же, с. 13].

Анализ подобных материалов, а данная брошюра была издана как описание передового педагогического опыта, позволяет говорить о том, что идея трудового обучения, политехнизации образования на основе изучения производства непосредственно на заводах, фабриках оказалась несостоятельна на практике. Изучение аутентичных материалов, в которых отображаются вопросы связи школы и производства 20-х годов XX века, позволяет говорить о том, что наблюдался и обратный процесс. В этом случае уже представители производства направлялись в школу, им в обязанность вменялось присутствие на занятиях, собраниях, участие в комиссиях и т. п. для повышения эффективности социально-трудоового воспитания [7, с. 282].

Важнейшая роль в осуществлении политехнического образования в школе отводится учителю. Требования к учителю 20-х годов значительно отличались от тех, которые были в дореволюционной школе. Советский педагог должен осознавать «свои общественные функции и обязанности и хочет быть на высоте требований, какие они предъявляют» [20, с. 95]. К середине 20-х годов перестраиваются учебные программы и планы педагогических вузов. Труд, как ядро советской школы, стал отправной точкой подготовки будущего учителя. «Подготовить учителя, знакомого с общественной и хозяйственной средой и способного с этой средой ознакомиться и учащимся, – такова цель проведенной реформы педагогического образования» [там же, с. 95]. Теперь подготовка учителя ведется комплексно, речь идет об отказе от узкопрофильности, предполагающей на выпуске из педагогического института или педагогического техникума учителя математики, физики, химии и т. д. Для трудовой школы предполагается подготовка учителя – широкого специалиста по циклу наук – «физико-математический цикл, цикл “богатства и силы природы”, общественный цикл, лингвистический и т. п.» [там же]. Задачами учителя становятся самостоятельное изучение детского домашнего и кустарного местного труда, переработка его в соответствии с педологическими требованиями, подбор методов для рационального обучения «...тому или иному виду труда» [15, стб. 683], а также изучение местного производства и «...введение в школу только труда высоко-организованного, целесообразного с технической стороны и обуславливающего продукцию достаточно высокого качества» [там же, стб. 684]. Последняя задача трудно осуществима даже для специалистов с инженерно-педагогическим образованием, а в условиях 20-х годов, когда к педагогической деятельности привлекались люди, не имеющие даже базового педагогического образования, подобное требование к рядовому учителю становилось недостижимым.

Подготовка педагогических кадров в 20-х годах, как и подготовка других специалистов в высших учебных заведениях, носила достаточно противоречивый характер. Н. В. Чехов писал в 1923 году о перспективах развития учреждений высшего образования в стране, анализируя деятельность отечественных школ за несколько веков, говорил, что будущая судьба университетов не ясна, возможно они превратятся «...в высшие учебные заведения профессионального характера, только объединяющие в себе несколько специальностей, или они сохранятся как высшие общеобразовательные училища» [21, с. 148], не нацеленные на подготовку специалистов той или иной профессии, но и «...не дающие никаких прав и привилегий оканчивающим курс» [там же].

Высшие учебные заведения не только сохранились, но и увеличилось их количество и направления подготовки в них. Однако и в системе высшего образования к концу 20-х – началу 30-х годов наблюдалась нестабильная ситуация. Речь идет как о программах обучения, которые постоянно корректировались в духе времени, так и о качестве кадрового наполнения преподавательского состава. По данным ЦЕКУБУ (Центральной комиссии по улучшению быта ученых), проанализировавших данные 14 805 научных работников РСФСР, в 1928 году дисциплины «Педагогика и педология» читали только 3,5% научных работников, «Математика» – 3,2%, в то время как медицинские науки преподавали более 21% ученых республики,

индустриально-технические – 10,8%. Более того, из 487 научных работников, отнесенных авторами исследования к группе «выдающиеся и заслуженные ученые», только двое преподавали педагогику [13, с. 150]. Данная ситуация не способствовала качественной подготовке кадров для системы образования и требовала незамедлительных мер по решению накопившихся проблем.

Дополнительные трудности у учителя возникали и с реализацией рекомендуемого метода обучения – комплексного метода. Уже в середине 20-х годов стала звучать критика со стороны педагогов тотального применения комплексного метода, так как этот метод «...есть прежде всего метод изучения, а не метод преподавания, <...> научный метод, но не дидактический прием» [12, с. 58]. При этом тематика предлагаемых комплексов была достаточно обширна и разнопланова, учителю приходилось либо самостоятельно осваивать значительный объем материала, что было затруднительным в силу многих причин, в частности отсутствия учебно-методической литературы, либо ограничиваться поверхностными знаниями.

Но довольно часто обучение в трудовой школе упрощалось и включало в себя привлечение учащихся к работам по благоустройству школы (утепление школы, ее уборка и т. д.), к сельхозработам, к посильной работе в мастерских, на заводах, фабриках, починке одежды и обуви и т. п. При этом учебная работа в традиционном ее понимании уходила на задний план. Например, в Программах I и II годов обучения для сельской школы I ступени в обработке применительно к местным условиям для школ Курской губернии большая часть материала посвящена наблюдениям за природой, трудовой деятельностью человека в разные времена года, гигиене и т. п. Так, при изучении топлива школьники должны были выяснить – обеспечена ли школа топливом, на какой срок, где хранится, кто топит печи, составить коллекцию местного топлива, а «прорабатываемый материал используем для решения доступных задач и счетных упражнений» [9, с. 20]. Подразумевалось, что упражнения составляет сам учитель. Собственно, алгоритм работы учителя трудовой школы включал в себя выдвижение темы (по своей инициативе или совместно с учащимися), объяснение ее смысла и значения, предоставление указаний по технике выполнения, постановку ряда вопросов, на которые учащиеся должны самостоятельно найти ответы. Затем учащиеся должны самостоятельно работать, а учитель приходит к ним на помощь только в случае затруднений путем устных указаний [25, с. 78]. Как писала Н. К. Крупская, «... детскую самостоятельность надо направить в определенное русло, пробудить в детях интерес к технике, к ручному труду, на этом главным образом сосредоточить их интерес» [8, с. 330].

Подобный подход к организации обучения в трудовой школе должен был вывести ее на уровень первого этапа школы рабочего образования, продолжить которое выпускники могли в школе рабочих подростков, в индивидуальном и бригадном ученичестве, в профессионально-технической школе, индустриальных профессионально-технических курсах, вечерних рабочих техникумах и т. д. [3, с. 3]. К 1930 году была сделана попытка усовершенствовать процесс обучения школьников посредством расчленения каждой комплексной темы из новой программы «...не на подтемы и рабочие вопросы в прежнем их понимании, а на общественно-практические дела (проекты)» [5, с. 14]. Для реализации задач политехнизма учителей

призывали к активизации методов учебной работы: «Проектность, звеньевая самостоятельная работа по заданиям, социалистическое соревнование, участие в планировании и учете работы – вот на что нужно сделать упор, вот чем нужно пронизать учебный процесс» [там же, с. 27]. В «Отчете Бежицкого Горсовета за 1929–30 год» в планах на 1931 год в области народного образования указано на работу по осуществлению политехнического обучения – «врастания школ в завод» [14, с. 28], чтобы школы превратились «в подлинно-трудовые, способные выполнять задачи подготовки пролетарских кадров» [там же]. Подобная работа не принесла желаемых результатов, кризис системы образования, проявившийся, прежде всего, в значительном снижении качества обучения, становился все очевиднее.

Заключение. Таким образом, к концу 20-х годов – началу 30-х годов в школьном образовании в СССР нарастают кризисные явления, проявлявшиеся в снижении качества подготовки обучающихся. Трудовое обучение, ставшее основой организации новой советской школы, базирующееся на принципах политехнизма, не дало желаемых результатов. Отказ от наследия отечественной педагогической науки в пользу зарубежных экспериментальных методик организации школьного образования, слабая материально-техническая база школ, необходимость самостоятельного поиска источников финансирования и обеспечения базы для политехнического образования, нехватка педагогических кадров и низкий уровень подготовки новых учителей, бессистемность и отсутствие четкой системы контроля качества обучения школьников привели к нарастанию кризиса трудового обучения школьников. В 30-х годах государство предприняло ряд мер, которые были направлены на возвращение классического образования. Таким образом были заложены основы феномена советской школы как эталона школьного образования на долгие годы.

Список литературы

1. **Выступление В. В. Володина на заседании Государственной думы РФ 6 декабря 2023 г.** – Текст : электронный // Нормативные материалы : [сайт]. – URL: <http://duma.gov.ru/news/58453/> (дата обращения: 18.07.2025).
2. **Богуславский, М. В.** Формирование организационно-культурного политехнического образовательного пространства в СССР в 1920-1930-е годы / М. В. Богуславский, С. З. Занаев. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2017. – № 1. – С. 80–89. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28916811> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN YIULMJ.
3. **Готовься в профшколу и на рабфак** : пособие по подготовке. Вып. 7. Справочник для поступающих в профшколу и на рабфак / под ред.: Г. Литвин-Молотова, К. Львова и А. Станчинского. – Москва : Работник просвещения : Молодая гвардия, 1929. – 100 с.
4. **Занаев, С. З.** Осуществление политехнического образования в советской школе в 1930-е годы / С. З. Занаев. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3(30). – С. 45–53. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26286816> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим

- доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN WDGCFV.
5. **К новому учебному году** : методическое бюро Псковского ОкрОНО и Окружное бюро ДКО. – Псков : Изд. Псковского ОкрОНО, 1930. – 55 с.
 6. **Козлова, Г. Н.** Феномен политехнического воспитания в педагогической истории советского периода / Г. Н. Козлова, А. М. Кушнир. – Текст : электронный // Народное образование. – 2024. – № 4(1507). – С. 185–195. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20866887> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN VMRYMP.
 7. **Кривко, Я. П.** Взаимодействие учебно-воспитательных учреждений с населением и семьями учащихся во второй половине 20-х годов XX века / Я. П. Кривко. – Текст : электронный // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи : сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, Калуга, 26–28 сент. 2024 г. / под ред.: М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Калуга, 2024. – ISBN 978-5-98926-251-9. – С. 280–285. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69849298> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN BCNSQB.
 8. **Крупская, Н. К.** Воспитание молодежи в ленинском духе / Н. К. Крупская. – Москва : Молодая гвардия, 1925. – 354 с.
 9. **Курская губерния. Отдел народного образования. Методическое бюро.** Программы I и II годов обучения для сельской школы 1 ступени в обработке применительно к местным условиям : (составлены на основе программ Гуса и лабораторных работ губернских курсов массовых работников школ 1 ступени С. В. Курдяевым, В. Л. Маригодовым и П. К. Староверовым) / Курское губернское методическое бюро при ГубОНО. – Курск : Курское ГУБОНО, 1928. – 72 с.
 10. **Кушнир, А.** Феномен политехнического воспитания в педагогической истории советского периода / Алексей Кушнир, Галина Козлова. – Текст : электронный // Народное образование. – 2021. – № 5(1488). – С. 105–113. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47387634> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN KZPDHI.
 11. **Ленин, В. И.** Полное собрание сочинений : [в 55 т.]. Т. 42. Ноябрь 1920 – март 1921 / В. И. Ленин. – 5-е изд. – Москва : Политиздат, 1970. – 606 с.
 12. **Новые идеи в педагогике** : неперіодическое издание : в 7 сб. Сб. № 7. Иностранные языки / под ред. [и с предисл.] Г. Г. Зоргенфрея. – Ленинград : Образование, 1925. – 96 с.
 13. **Овсянников, К.** Классовая борьба в высшей школе и задачи комсомола / К. Овсянников. – [Москва] : Огиз – Мол. гвардия, 1931 ([Ленинград] : тип. изд-ва «Мол. Гвардия»). – 176 с.
 14. **Отчет Бежицкого Горсовета за 1929–30 год.** – Бежица : Бежицкий горсовет, 1930 (Тип. Запполиграфтреста). – 46 с.

15. **Педагогическая энциклопедия.** Т. 1 / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. – Изд. удешевлённое. – Москва : Работник просвещения, 1929. – VIII с., 1158 стб.
16. **Петренко, О. Л.** Трудовая школа начала 20-го века / О. Л. Петренко. – Текст : электронный // Педагогика и современность. – 2017. – № 1(27). – С. 17–22. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28789772> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN YGAEFF.
17. **Резолюции и постановления :** приняты на заключ. заседании Съезда 16 авг. 1930 г. / Наркомпрос РСФСР. 1 съезд по политехническому образованию. – [Москва] : Госиздат, 1930. – 111 с.
18. **Савин, А. И.** Общеобразовательная школа в РСФСР в 1930-е годы: от эксперимента «политехнизации» к традиционным формам обучения / А. И. Савин. – Текст : электронный // Исторический курьер. – 2025. – № 1(39). – С. 35–48. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80491490> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – DOI 10.31518/2618-9100-2025-1-3. – EDN RHKBFD.
19. **Финогеева, Т. Е.** Генезис дефиниции «технологическое образование школьников»: ретроспективный анализ / Т. Е. Финогеева. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2024. – № 6. – С. 162–173. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=79696976> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – DOI 10.31862/1819-463X-2024-6-162-173. – EDN SZEAKO.
20. **Ходоровский, И.** На фронте просвещения / И. Ходоровский. – Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1926. – 176 с.
21. **Чехов, Н. В.** Типы русской школы в их историческом развитии / Н. В. Чехов ; Педагогическая студия. – Москва : т-во «Мир», 1923. – 149 с.
22. **Школа на социалистической стройке :** [опыт 37-й школы Краснопресненского района г. Москвы] / [под ред. И. Б. Пиратинского]. – [Москва] : Учгиз – Наркомпрос РСФСР, 1931. – 30 с.
23. **Шобонов, Н. А.** Трудовая подготовка сельских школьников в 20-е годы XX века: историко-педагогический анализ / Н. А. Шобонов. – Текст : электронный // Проблемы социальной сферы и образования: история, современность, перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Шадринск, 18 мая 2022 г. / [отв. ред. О. В. Вакуленко]. – Шадринск, 2022. – ISBN 978-5-87818-664-3. – С. 121–127. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50247807> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN PPARDA.
24. **Щетинина, Н. П.** Проблемы организации трудового обучения учащихся Рязанской губернии в 1918–20-х годах / Н. П. Щетинина. – Текст : электронный // Приоритеты и ценности воспитания и развития личности в современном социуме : материалы науч.-практ. конф. (с междунар. участием), Рязань, 30 окт. 2019 г. / ред.: Е. М. Аджиева, Н. В. Мартишина. – Рязань, 2020. – ISBN 978-5-907266-15-5. – С. 128–134. – URL: <https://elibrary.ru/gffimg> (дата обращения: 18.07.2025). – Режим доступа: для авторизир.

пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN GFFFMG.

25. Ягодковский, К. П. Исследовательский метод в школьном обучении / К. П. Ягодковский. – Москва : Гос. изд-во ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929 (Тип. Н. Бухарина). – 167 с.

**Krivko Ya. P.,
Finogeeva T. E.**

**The crisis of organization of labor training in the Soviet school
of the late 20s - early 30s of the twentieth century**

The article presents an analysis of the causes of the crisis of organization of labor training in the Soviet school of the late 20s - early 30s of the twentieth century. The principles of polytechnicism underlying the work of the labor school as the dominant form of education of schoolchildren in the post-revolutionary period are considered. The ways of implementing polytechnic education in school are highlighted, as well as the difficulties that teachers of the 20s - early 30s encountered in the process of their work in the field of polytechnic education of schoolchildren. Attention is focused on certain aspects of training teachers to work in labor school and the situation with pedagogical training in the country in higher educational institutions.

Key words: labor training, polytechnic education, polytechnicism, labor school, teaching staff, vocational education

Мелешко Екатерина Александровна,
ст. преподаватель кафедры
адаптивной физической культуры
и физической реабилитации
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
meleshko.kata@mail.ru

Организация инклюзивных занятий по физической культуре с применением спортивных игр

Статья рассматривает организацию инклюзивных занятий по физической культуре с применением спортивных игр. На основе рассмотрения нормативно-правовой базы для организации занятий по физической культуре автор обращает внимание на недостаточную разработанность именно инклюзивного взаимодействия. Рассматривается общий объем урочной и внеурочной деятельности в физической культуре школьников на основе ФГОС. Приводится несколько форм проведения инклюзивных занятий с применением спортивных игр и вариантов привлечения школьников к занятиям адаптивными видами спорта.

Ключевые слова: инклюзивные занятия, физическая культура, игровые технологии, школьники, спортивные игры, двигательная активность, адаптивный спорт

В последние годы отмечается стойкая тенденция к ухудшению показателей здоровья детей школьного возраста: количество школьников, имеющих отклонения в состоянии здоровья (ОВЗ), постепенно увеличивается. Так, если в 2003 г. отмечалось 18% детей с ОВЗ, то в 2025 г. – порядка 32% [10, с. 176]. При этом занятия по физической культуре являются обязательной частью учебного процесса в общеобразовательных организациях как для нормотипичных детей, так и для детей с ОВЗ, хотя вопрос об использовании инклюзивных занятий, позволяющих вовлечь в физическую культуру и спорт детей разных типов состояния здоровья, назрел уже давно.

Ярлыкова О. В., рассматривая в своей статье урок по физической культуре как форму работы с детьми с ОВЗ, акцентирует внимание на том, что именно через инклюзивное образование возможна полная социализация таких детей. Исследователь рассматривает инклюзивное образование в трансформации обучения через призму доступности во всех видах деятельности в пределах урочной системы [13, с. 55–58].

Баряев А. А., Юрченко Т. И. в статье «Игровые технологии в формировании физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности» приводят результаты исследования организации инклюзивных занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития, отмечая необходимость их

социализации именно в инклюзивной среде как активацию физического и духовного здоровья [6, с. 153].

Таким образом, *актуальность* настоящего исследования обусловлена тенденцией поиска через инклюзивные подходы проведения уроков физической культуры в общеобразовательных организациях.

Цель исследования: теоретически обосновать организацию инклюзивных занятий по физической культуре на основе спортивных игр.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие *задачи*:

1. Выявить нормативно-правовые и теоретические особенности организации спортивных игр в образовательном процессе для инклюзивных групп школьников на занятиях по физической культуре.

2. Обосновать применимость спортивных игр на основе игровых технологий для занятий по физической культуре в инклюзивном формате в общеобразовательных организациях.

В качестве общенаучных методов в исследовании применялись: анализ, обобщение и систематизация информации из нормативных документов и научной литературы для решения поставленных задач.

Для решения первой задачи мы, рассматривая организацию занятий физической культурой в общеобразовательных учреждениях в нормативно-правовом аспекте, обратили внимание, что она прописана в Законах Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» и от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», а также в ФГОС по данному предмету, представленных на сайте в конструкторе рабочих программ «Единое содержание общего образования» для различных возрастных групп общеобразовательных организаций. Представлены данные занятия в форме: учебной работы (уроки физической культуры), физкультурно-оздоровительной работы (занятия в период перемен), внеклассной спортивно-массовой работы (дополнительные кружки спортивной направленности и здорового образа жизни), общешкольных спортивно-массовых мероприятий [1; 2; 3; 4].

ФГОС по физической культуре рассматривается в учебном процессе как модульная система, где основными являются модули: физическое совершенствование (инвариантные) и спорт (вариативные).

Физическое совершенствование – инвариантный модуль, который ориентируется на всестороннюю физическую развитость и подготовленность обучающихся (150 часов из общего числа занятий в году – 1 час в неделю в каждом классе).

Спорт – вариативный модуль, который направлен на развитие основных физических качеств обучающихся: гибкости, силы, выносливости, координационных и скоростных способностей (204 часа из общего числа занятий в году – 2 часа в неделю в каждом классе) [3; 4].

Обязательная внеурочная деятельность с максимальным вовлечением школьников, направленная на формирование знаний о здоровом образе жизни, физической культуре и спорте, чаще всего представлена дополнительными занятиями по спортивным играм (волейбол, футбол, баскетбол и т. д.) [8, с. 298].

Таким образом, данные формы занятий по физической культуре являются базовыми и доступными для всех категорий и возрастов детей

(учеников). По описанным модулям объем спортивных игр занимает от 30 до 40 процентов занятий. Данные аспекты, по нашему мнению, должны являться основными в организации инклюзивных занятий по физической культуре с применением спортивных игр.

Для решения второй задачи был рассмотрен ряд исследований, направленных на применение игровых технологий, спортивных игр и инклюзивного подхода при организации физической культуры в общеобразовательных организациях.

Вопросы применения игровых технологий рассматривались О. В. Ярлыковой, К. Дармановой (2017), Е. Г. Ермаковой (2020), Д. В. Яковенко (2022). Поиски авторов были направлены на теоретические подходы, интеллектуальное развитие и социализацию школьников в процессе игровой деятельности.

Ярлыкова О. В. и Дарманова К., рассматривая применение игровых технологий для интеллектуального развития детей младшего школьного возраста, отмечают, что физическая культура через игровые приемы является средством стимулирования обучающихся к учебной деятельности [13, с. 130].

Ермакова Е. Г., рассматривая педагогические технологии в физической культуре, акцентирует внимание на теоретических подходах работы с детьми и студентами через игровые технологии [8, с. 300].

Варианты коррекции осанки у детей на занятиях в школе с элементами игровых технологий изучает Д. В. Яковенко, описывая применение корригирующих игр или трансформированных спортивных игр в методике реабилитации детей со сколиозом [12, с. 470–472].

Рассмотрению спортивных игр и вопросов подготовки к спортивной деятельности при организации физической культуры посвящены работы С. П. Гарбузова, В. С. Аванесова, Д. С. Стешенко, С. А. Бужери, Н. А. Балакерева (2021), М. М. Боркошева (2023).

Определяя оптимальность физической подготовки в спортивных играх, С. П. Гарбузов, В. С. Аванесов, Д. С. Стешенко, С. А. Бужера, Н. А. Балакерева предлагают для каждой отдельной игры подбирать специальные силовые упражнения для улучшения спортивных результатов [9, с. 61–62].

Боркошев М. М., оценивая сформированность социальных компетенций школьников через привлечение их в спортивные игры на уроках физической культуры и во внеурочной деятельности, акцентирует внимание на том, что школьники научились взаимодействовать друг с другом не только в игре, но и вне ее [7, с. 35].

Применение инклюзивного подхода при организации физической культуры исследовали Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева (2017), Е. В. Артеменко, Т. Г. Артеменко (2023), И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, А. В. Ермоленко, А. А. Вакуленко, П. А. Пилавов, Е. А. Мелешко (2024).

Тихомирова Л. Ф., Макеева Т. В. рассматривали условия и возможности участия детей с ОВЗ в социальной жизни школы и вуза. Особое внимание исследователи обращают на поиск здоровьесберегающих технологий, направленных на физическое развитие детей с ОВЗ на уроках по физической культуре, в спортивных кружках и секциях [11, с. 84–85].

Определяя педагогические условия развития инклюзивной компетентности учителей физической культуры, Е. В. Артеменко, Т. Г. Артеменко акцентируют внимание на необходимости интеграции детей с ОВЗ и инвалидностью в ученические коллективы общеобразовательных организаций. Авторы обращают внимание на необходимость овладения учителями новыми технологиями взаимодействия с «особенными» детьми [5, с. 74–75].

Клименко И. В. описывает инклюзивное физическое воспитание через совместное, индивидуально-ориентированное обучение лиц с ОВЗ с нормотипичными сверстниками [10, с. 12]. Рассматривая возможность применения видов адаптивного спорта, автор описывает включение в части спортивной деятельности видов адаптивного спорта на примере дартса для незрячих, сидя на полу для лиц с поражением опорно-двигательного аппарата – «Пространство в игре» и проведение инклюзивных эстафет с элементами спортивных игр и легкой атлетики «Вместе можем все» как игровую инклюзивную деятельность [10, с. 183–188].

В таком же ракурсе, как в урочной, так и во внеурочной системе, можно рассматривать и другие спортивные игры, например, волейбол: выполнение элементов приема и подачи мяча стоя и сидя. Отметим, что построение урока в таком варианте практически не изменяется (разминка с комплексом общеразвивающих упражнений, основная часть занятия – обучение приемам стоя и сидя, и заключительная часть – заминка). При таком виде занятий все участники приобретают новые компетенции взаимодействия, а все физические качества школьников развиваются более оптимально.

Таким образом, нормативно-правовые и теоретические особенности организации применения спортивных игр в образовательном процессе для инклюзивных групп школьников на занятиях по физической культуре описаны в Законах Российской Федерации «Об образовании» и «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», а также в ФГОС. Считаем, что основными в данном процессе должны быть выделены именно уроки по физической культуре (учебная работа) и дополнительные кружки спортивной направленности (внеклассная спортивно-массовая работа), где спортивным играм в инвариантном и вариативном модулях отводится не менее трети от объема занятий.

Спортивные игры, применимые для занятий по физической культуре в инклюзивном формате, могут быть представлены игровыми здоровьесберегающими технологиями, направленными на физическое развитие и социализацию детей с ОВЗ, а также спортивными играми в инклюзивном формате с включением адаптивных видов спорта.

Считаем, что цель исследования достигнута и нам удалось теоретически обосновать организацию инклюзивных занятий по физической культуре на основе рассмотренных игровых технологий и спортивных игр.

Однако остаются нерешенными вопросы определения инклюзивных технологий, позволяющих одновременно вовлекать нормотипичных детей и детей с ОВЗ в физкультурную деятельность.

Список литературы

1. **ФГОС для средних школьников.** – Текст : электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – URL: <https://edsoo.ru/?ysclid=lvb7jl2ssa563421564> (дата обращения: 24.11.2025).
2. **ФГОС для старших школьников.** – Текст : электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – URL: <https://edsoo.ru/?ysclid=lvb7jl2ssa563421564> (дата обращения: 24.11.2025).
3. **Об образовании :** Закон Российской Федерации : № 3266-1 от 10 июля 1992 г. (последняя ред.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 24.11.2025).
4. **О физической культуре и спорте в Российской Федерации :** Федер. закон : № 329-ФЗ от 4 дек. 2007 г. (последняя ред.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 24.11.2025).
5. **Артеменко, Е. В.** Педагогические условия развития инклюзивной компетентности учителей по физической культуре в условиях образовательной среды / Е. В. Артеменко, Т. Г. Артеменко // Человек. Спорт. Медицина. – 2023. – № S1. – С. 70–75.
6. **Баряев, А. А.** Игровые технологии в формировании физкультурно-оздоровительной деятельности дошкольников 5–7 лет с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / А. А. Баряев, Т. И. Юрченко // Специальное образование. – 2024. – № 1(73). – С. 144–156.
7. **Боркошев, М. М.** Развитие социальных компетенции и спортивные игры / М. М. Боркошев // Национальная ассоциация ученых. – 2023. – № 86–3. – С. 34–36.
8. **Ермакова, Е. Г.** Педагогические технологии, применяющиеся на занятиях физической культуры в вузе / Е. Г. Ермакова // Эпоха науки. – 2020. – № 24. – С. 296–300.
9. **Значение силовой подготовки в спортивных играх /** С. П. Гарбузов, В. С. Аванесов, Д. С. Стешенко [и др.] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 10–2(61). – С. 59–63.
10. **Инклюзивные технологии в процессе физического воспитания детей в дошкольных и общеобразовательных учреждениях :** кол. моногр. / И. В. Клименко, Ю. М. Штольц, А. В. Ермоленко [и др.] ; под общ. ред. И. В. Клименко ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Изд-во ЛГПУ ; ИП Орехов Д. А., 2024. – 208 с. – ISBN 978-5-6053270-8-0.
11. **Тихомирова, Л. Ф.** Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 82–85.
12. **Яковенко, Д. В.** Корректирующая гимнастика и элементы игровых технологий как средство восстановления осанки у детей 11-12 лет / Д. В. Яковенко // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – № 2(204). – С. 469–473.
13. **Ярлыкова, О. В.** Использование игровых технологий на уроках физической культуры в начальной школе / О. В. Ярлыкова, К. Дарманова // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 127–131.

14. Ярлыкова, О. В. Урок физической культуры, как одна из форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Ярлыкова // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 12. – С. 55–60.

Meleshko E. A.

Organization of inclusive physical education classes using sports games

The article discusses the organization of inclusive physical education classes using sports games. Based on the review of the regulatory and legal framework for organizing physical education classes, the author draws attention to the insufficient development of inclusive interaction. The author examines the overall volume of classroom and extracurricular activities in physical education for students based on the Federal State Educational Standard. The article presents several forms of inclusive classes in these activities using sports games and options for involving students in adaptive sports.

Key words: *inclusive classes, physical education, game technologies, students, sports games, physical activity, adaptive sports*

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

Геймификация как средство формирования здоровьесберегающего поведения детей в системе «ДОУ – младшая школа» (мотивационный компонент)

В статье обозначены взгляды на проблему применения передовых гейм-технологий как эффективного инструмента повышения вовлеченности детей в образовательный процесс. Определены перспективные направления развития геймификации и ее взаимосвязь с повышением уровня мотивации к здоровьесберегающему поведению у воспитанников на рубеже дошкольного и начального общего образования как базового периода развития ребенка.

Ключевые слова: *геймификация, образование, здоровьесберегающее поведение, мотивация, дети дошкольного и младшего школьного возраста*

В эпоху современности мы наблюдаем процесс глубокой модификации российской системы образования на всех уровнях, где ключевым направлением является замена традиционных образовательных моделей на модели цифровой трансформации педагогической сферы.

Актуальность представленного исследования выражена в доступности цифровых устройств и активном внедрении новых технологий геймификации в процесс образования дошкольных и общеобразовательных организаций. Коллаборация игровых элементов и цифровых технологий позволяет педагогам создавать уникальные и оригинальные продукты решения образовательных задач, и, вместе с тем, повышать уровень вовлеченности воспитанников в процессе обучения [1; 2; 4].

Несмотря на то, что игровое обучение применяется практически в любой отрасли педагогики, на данном этапе развития образования отмечается дефицит работ, посвященных определению роли геймификации в прогнозировании того, как проявляются и закрепляются изменения в поведении детей относительно их здоровья. В сущности, основная задача использования игрофикации в контексте здоровья – помочь детям вносить положительные изменения в поведенческие модели путем повышения уровня мотивации.

Целью научной статьи является анализ теоретических и эмпирических данных по определению взаимосвязи между применением новейших технологий геймификации и повышением уровня мотивации к здоровьесберегающему поведению у воспитанников на рубеже дошкольного и начального общего образования как базового периода развития ребенка.

Методологические аспекты научного исследования предусматривают применение системного подхода к анализу, систематизации и обобщению педагогической и психологической литературы зарубежных и отечественных авторов по обозначенной проблеме; эмпирические данные представлены результатами опосредованного наблюдения.

Теоретической базой данного исследования выступили труды ведущих научных деятелей, посвященные вопросам: изменения структуры процесса образования путем включения игровых элементов (А. Кокка, Ф. Е. Вердуго, Л. Т. Куэнка, М. Кокка – 2020; Л. Сервис – 2023; А. В. Цыбулевский – 2024); пересмотра содержания учебных программ и способов их реализации с учетом игровых принципов и стимуляций (Ю. Фу, А. Савиньяк, Н. Константино, Р. Д. Бернс, Э. Гомес – 2019; И. Стамхейс, С. Джерардс, А. Верхис, С. Кремерс, Дж. Губбельс – 2021; Г. М. Мурзагалина, Г. В. Тихомирова, О. В. Филиппова, Н. Ю. Корнеева, В. Н. Галиакберова – 2022); разработки цифрового игрового образовательного контента (М. А. Лапина, Н. В. Ржевская – 2023; К. Ноке, А. Волл, И. Вагнер – 2024; А. А. Медведев, Е. Н. Голышева – 2025); создания игровой обучающей среды (М. Видакович, М. Лара, А. Уиткомб, Л. Дучи, Ф. Паас – 2023; И. Б. Берлова – 2024) и др.

Научная новизна данной статьи заключается в систематизации и расширении научных знаний об особенностях применения образовательной геймификации в качестве инструмента управления здоровьесберегающим поведением детей в системе «детский сад – младшая школа»; проведена оценка влияния традиционных методов обучения, исключающих технологии геймификации, на уровень мотивации детей к продуктивной деятельности в области сбережения здоровья по собственным результатам проведенных автором исследований.

Игрофикация в рамках воспитания и образования представляет собой гедонистический подход к проектированию процесса обучения, связанный с предоставлением детям возможностей для получения опыта, аналогичного тому, который создают игры. Геймифицированная система, ориентированная на формирование здоровьесберегающего поведения, предоставляет «игровые» возможности участникам образовательного процесса в виде положительных впечатлений, достижений, самостоятельности, удовольствия, что делает игры, по сути, мотивирующими и ребенок сам хочет взаимодействовать с данной системой просто ради ее использования. Мотивационные информационные платформы интересны тем, что они побуждают участника к достижению того или иного действия, а это, в свою очередь, повышает продуктивность в плане целевого поведения.

В совокупности авторы Дж. Койвисто и Дж. Хамари (2019) рассматривают структуру геймификации, состоящую из трех основополагающих элементов, вытекающих один из другого: возможность, определенный результат и стиль поведения [8, с. 193]. Вместе с этим, исследователями К. Нанд, Н. Багхай, Дж. Кейси, Б. Бармада, Ф. Мендипур, Х. Лян (2019) обозначен пятиэтапный процесс применения геймификации на дошкольном и начальном уровнях образования: определение целевой аудитории, обозначение целей обучения, анализ опыта, выявление ресурсов и возможностей, использование механик игрофикации [6, с. 3].

Поскольку основной целью геймификации является повышение как внешней, так и внутренней мотивации средствами игровой деятельности, то важно определить стратегию поиска тех самых мотивов, поддерживающих вовлеченность детей в процессе воспитания и обучения. Как подчеркивают А. Мансано-Леон, П. Камачо-Ласаррага, М. А. Герреро, Л. Герреро-Пуэрта, Х. М. Агилар-Парра, Р. Тригерос, А. Алиас (2021), данная концепция тесно взаимосвязана с теорией самодетерминации, где ключевыми потребностями выступают автономия (действия по собственным интересам и убеждениям), компетентность (ощущение собственной способности к выполнению задач на определенном уровне) и связанность (потребность во взаимной поддержке и наличие чувства принадлежности к социуму). Вовлеченность детей в процесс обучения, в том числе здоровьесбережению, будет иметь экспоненциальный рост, если игровые элементы геймификации будут обладать определенными целями и наградами (поощрениями) [3, с. 2].

Для разработки геймифицированной идеи отбираются, комбинируются и используются игровые элементы, которые, согласно А. Ксезонаки (2022), содержат игровые объекты (очки, задачи, временные рамки, трехмерное окружение, таблицы лидеров и другое) и игровые механизмы, образующие основу игры (правила, распределение и применение игровых объектов). В процессе геймификации применяется два основных метода: соревнование (способность побеждать, оптимизируя личные ресурсы, не мешая при этом победить сопернику) и сотрудничество (совместная работа для достижения общих целей) [10, с. 310]. Еще одним вариантом применения геймификации в процессе работы с детьми является использование бейджей как символа успешного завершения задания или положительного поведения на учебном занятии.

Важно подчеркнуть, что геймификация в образовательном процессе является одной из форм дифференцированного обучения, приближенного к концепции игр, и ее центральным аспектом является целенаправленность деятельности. Начиная игру, ребенок принимает факт получения конечного результата, но вместе с тем, сам процесс вызывает интерес независимо от игрового исхода. В этой связи, когда дошкольное или общеобразовательное учреждение геймифицируется с целью формирования здоровьесберегающего поведения у детей, происходит создание игровой обучающей среды, где участники могут получать удовольствие и быть более активными.

В последние годы восходящей образовательной тенденцией является внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, в результате чего возникает концепция «инвертированного или перевернутого класса». Как указывают Дж. Гомес-Гарсия, Х. А. Марин-Марен, Х. М. Ромеро-Родригес, М. Р. Навас-Парехо, Г. Р. Хименес (2020), данная двухэтапная методологическая стратегия включает в себя усвоение детьми учебного материала при помощи мультимедиа (видео, подкасты и прочее), а также выполнение обучающимися различных экспериментов, интерактивных заданий, проектов, ролевых игр, сосредоточенных на определенной теме в заданный момент времени [5, с. 1–2].

Наиболее значимым и благоприятным периодом развития ребенка для продвижения здоровьесберегающего образа жизни является переход

от старшего дошкольного возраста к младшему школьному, ведь усвоенные в данный сенситивный период модели поведения с наибольшей вероятностью сохранятся в будущем. Несмотря на то, что в Федеральной образовательной программе дошкольного и основной образовательной программе начального общего образования среди приоритетных целей и задач является укрепление физического и психического здоровья детей, традиционные методы, без включения цифровых технологий, по-видимому, имеют более слабую связь с пользой для формирования мотивации к здоровью у обучающихся.

Обозначенный вывод подтверждается данными наших исследований по оценке мотивации детей к продуктивной деятельности в области сбережения здоровья. Применяя авторскую методику наблюдения (авт. Ю. М. Штольц, И. В. Клименко – 2023), в ходе стандартной игровой ситуации детям было предложено найти и определить принадлежность предметов к тому или иному компоненту здорового образа жизни. В обследовании приняли участие 80 детей ($n=80$), средний возраст которых составил 7,3 года.

Поведенческая модель в отношении здоровья объединяет личностные характеристики и качества, действия и привычки, связанные с поддержанием, сохранением и улучшением здоровья. Процедура трансформации поведения представляет собой достаточно сложный и трудоемкий процесс, на который потенциально могут влиять различные факторы в виде эмоций, знаний и социального влияния. В этой связи в процессе эксперимента учитывались эмоциональная вовлеченность, степень инициативности, целенаправленность и завершенность деятельности детей. По результатам наблюдения низкий уровень мотивации отмечен у 20,0% детей, средний уровень – у 54,0% и высокий уровень зарегистрирован лишь у 26,0% испытуемой группы воспитанников (Рис. 1).

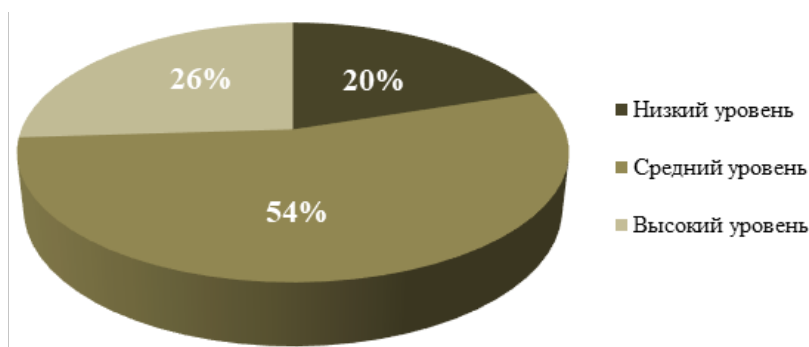


Рис. 1. Оценка мотивации к продуктивной деятельности в области здоровьесбережения у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста ($n=80$)

*(ГБОУ ЛНР «Краснодонская СКНШ-ДС», г. Краснодон;
ГБДОУ ЛНР «Ясли-сад «Росток»», г. Луганск)*

По нашему мнению, одним из способов повысить мотивированность обучающихся является разработка и интеграция в учебно-воспитательный процесс увлекательных образовательных инструментов – гейм-технологий здоровьесберегающей направленности.

В данном контексте исследователями П. Анастассопулос, Э. Гкитони, Ф. Вантараки, Ч. Скулиди (2024) рассмотрен ряд преимуществ применения технологий геймификации в дошкольном и общем образовании:

– повышение уровня вовлеченности и мотивации к здоровью путем стимуляции детей к достижению поставленной цели (уровни, значки, баллы, виртуальные награды и др.);

– повышение информированности о здоровье (приложения, которые превращают достаточный сон или чистку зубов в увлекательную игру, игры для освоения правил дорожного движения или навыков первой помощи и др.);

– формирование правильных пищевых привычек при помощи игр с обратной связью и геймифицированных приложений (отслеживание своего рациона, кулинарные соревнования, повышение уровня за выбор полезных продуктов, прохождение обучающих игр о правильном питании и др.);

– развитие навыков сотрудничества, командной работы, разрешения конфликтных ситуаций и эмпатии (интерактивные игры и стимуляции по исследованию различных социальных ситуаций и способов их разрешения);

– развитие эмоциональных реакций и навыков совладания со стрессом, применяя ролевые игры, позволяющие детям безопасно «проживать» разные ситуации и находить пути их разрешения [9, с. 2–4].

В частности, стоит обратить внимание на применение геймификации в процессе стимулирования двигательной активности детей. Среди примеров сочетания физической активности и цифровых механик можно обозначить игры «Exergames», Pokemon Go, Wii Fit и т. д. Помимо уже перечисленных элементов игрофикации, существуют многообразные фреймворки, связанные с внешней и внутренней мотивацией, а также позволяющие создавать свой персональный игровой опыт в соответствии с предпочтениями или целевой группой.

Так, в научной работе К. Гонсалес-Гонсалес, Н. Гомес, В. Наварро-Аделантадо (2018) представлена подборка исследовательских проектов, связанных с образованием, геймификацией и физической культурой. В качестве примера можно привести применение серии музыкальных видеоигр Dance Dance Revolution или «танцевальная революция» (Япония) для группы детей с избыточным весом. Авторами отмечено, что еженедельная групповая игровая деятельность с включением соревновательного режима повысила уровень мотивации участников к движению.

На поддержку лечения ожирения в детском периоде и предотвращения нарушений в будущем направлен еще один проект – PROVITAO (Испания), где реализована модель педагогического вмешательства по формированию здоровых привычек, включающая программу упражнений, подвижных и активных видеоигр для занятий в условиях школы и дома. Кроме того, исследовательской группой была разработана платформа для виртуальной реабилитации маленьких детей, основанная на многопользовательских играх физического и когнитивного содержания с системой захвата движения и получения биомедицинских данных.

Потенциал геймификации как образовательной стратегии в рамках занятий физической культурой демонстрирует испанский проект «Играй в игру», где учащимся начальной школы, выполняя различные задания, нужно

достичь здоровой частоты сердечных сокращений в процессе физической активности. Дидактический блок проекта включает в себя эмоции, элементы персонализации, здоровьесберегающих технологий и командной работы [7, с. 46–48].

Соответственно, физические упражнения можно трансформировать в активную игру, если будут учтены базовые элементы, организованные в пирамидальную структуру в соответствии с концептуальной или тактической установкой: механика и динамика; цель, сюжет и правила; интерфейс; компоненты цифровых технологий; эстетика.

Однако необходимо обратить внимание и на потенциальные сложности и ограничения в процессе разработки и внедрения геймификации в процесс образования:

– чрезмерное и нерациональное применение наград и дополнительных стимулов может снизить внутреннее желание заниматься деятельностью ради самой деятельности;

– для снижения риска чрезмерной стимуляции и игровой зависимости, геймифицированные технологии важно разрабатывать с учетом возрастных особенностей детей;

– следует учитывать социально-экономические особенности детских групп и равный доступ к цифровым устройствам.

Таким образом, в рамках данного исследования определено, что подход в системе общего образования на основе применения геймифицированных технологий представляет собой прогрессивную «форму» обучения детей, включающую в себя передовые приемы и методики, позволяющие детям повысить мотивацию к овладению новым материалом. Применение игровых элементов и цифровых технологий в образовательном процессе, в частности в вопросах формирования здоровьесберегающего поведения у дошкольников и младших школьников, стимулирует их интерес к соблюдению здорового образа жизни, а также способствует развитию у них навыков сотрудничества и критического мышления.

Перспективу дальнейших исследований данной проблемы мы видим в более подробном изучении влияния технологий геймификации на уровень мотивации детей, но уже в других сценариях, например, в других областях образовательных программ. Помимо этого, в разработке методических материалов и банка интерактивного программного обеспечения для педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций для применения на учебных занятиях с целью повышения уровня мотивации к здоровьесберегающему поведению у обучающихся.

Список литературы

1. Буракова, И. С. Геймификация образовательного процесса как инструмент повышения мотивации обучающихся / И. С. Буракова. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 160–162. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatel'nogo-protsess-a-kak-instrument-povysheniya-motivatsii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 25.11.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-160-162.

2. **Яровая, Ю. А.** Формирование здорового образа жизни учащихся начальной школы посредством использования элементов геймификации / Ю. А. Яровая, Ю. Н. Ковшова. – Текст : электронный // ЦИТИСЭ. – 2023. – № 4(38). – С. 209–224. – URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2023/11/YarovaYa-Kovshova_CITISE_4-2023.pdf (дата обращения: 25.11.2025). – DOI 10.15350/2409-7616.2023.4.20.
3. **Between level up and game over: a systematic literature.** Review of gamification in education / A. Manzano-Leon, P. Camacho-Lazarraga, M. A. Guerrero [et. al.]. – Text : electronic // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – P. 1–14. – URL: https://www.researchgate.net/publication/349461247_Between_Level_Up_and_Game_Over_A_Systematic_Literature_Review_of_Gamification_in_Education (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.3390/su13042247.
4. **Digital intervention strategies for increasing physical activity among preschoolers: systematic review** / T. Swindle, A. B. Poosala, N. Zeng [et. al.]. – Text : electronic // Journal of Medical Internet Research. – 2022. – Vol. 24, № 1. – URL: https://www.researchgate.net/publication/355101049_Digital_Intervention_Strategies_for_Increasing_Physical_Activity_Among_Preschoolers_A_Systematic_Review_Preprint (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.2196/28230.
5. **Effect of the flipped classroom and gamification methods in the development of a didactic unit on healthy habits and diet in primary education** / G. Gomez-Garcia, J. A. Marin-Marin, J. M. Romero-Rodriguez [et. al.]. – Text : electronic // Nutrients. – 2020. – Vol. 12(8). – P. 1–15. – URL: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64031/nutrients-12-02210.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.3390/nu12082210.
6. **Engaging children with educational content via gamification** / K. Nand, N. Baghaei, J. Casey [et. al.]. – Text : electronic // Smart Learning Environments. – 2019. – Vol. 6, № 1. – P. 1–15. – URL: <https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-019-0085-2> (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.1186/s40561-019-0085-2.
7. **Gonzalez-Gonzales, C.** Exploring the benefits of using gamification and videogames for physical exercise: a review of state of art / C. Gonzalez-Gonzales, N. Gomez, V. Navarro-Adelantado. – Text : electronic // International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence. – 2018. – Vol. 5, № 2. – P. 46–52. – URL: https://www.researchgate.net/publication/324120526_Exploring_the_Benefits_of_Using_Gamification_and_Videogames_for_Physical_Exercise_a_Review_of_State_of_Art (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.9781/ijimai.2018.03.005.
8. **Koivisto, J.** The rise of motivational information system: A review of gamification research / J. Koivisto, J. Hamari. – Text : electronic // International Journal of Information Management. – 2019. – Vol. 45. – P. 191–210. – URL: https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/165153/Koivisto_Hamari_2019_International_Journal_of_Information_Management.pdf?sequence=1 (date of access: 25.11.2025). – DOI 10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013.
9. **Promoting physical and mental health among children and adolescents via gamification – a conceptual systematic review** / E. Gkintoni, F. Vantaraki, Ch. Skoulidi, P. Anastassopoulos. – Text : electronic // Behavioral Sciences. – 2024. – № 14(2). – P. 1–32. – URL: <https://www.researchgate.net/>

publication/377785510_Promoting_Physical_and_Mental_Health_among_Children_and_Adolescents_via_Gamification-A_Conceptual_Systematic_Review (date of access: 25.11.2025). – DOI: 10.3390/bs14020102.

10. **Xezonaki, A.** Gamification in preschool science education / A. Xezonaki. – Text : electronic // Advances in Mobile Learning Educational Research. – 2022. – Vol. 2, № 2. – P. 308–320. – URL: <https://www.syncsci.com/journal/AMLER/article/view/AMLER.2022.02.001/620> (date of access: 25.11.2025). – DOI: 10.25082/AMLER.2022.02.001.

Shtolts Yu. M.

Gamification as a means of forming health-proofing behavior in children in the pre-school – primary school system (motivational component)

This article outlines perspectives on the use of advanced gaming technologies as an effective tool for increasing children's engagement in the educational process. It identifies promising areas for the development of gamification and its relationship with increasing motivation for health-promoting behavior in students at the transition from preschool to primary general education, a foundational period in child development.

Key words: gamification, education, motivation, health-preserving behavior, preschool and primary school children

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378.091.212-044.332:005.336

Акиншева Ирина Петровна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
akinsheva.irina@mail.ru

Сурнина Татьяна Николаевна,
директор Центра содействия
трудоустройству студентов и выпускников,
ст. преподаватель кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
surnina79@mail.ru

Адаптация студентов к университетской среде в контексте профессионального становления

Статья посвящена исследованию адаптации студентов к университетской среде как ключевому фактору профессионального становления. На основе анкетирования обучающихся ФГБОУ ВО «ЛГПУ» выявлены детерминанты успешной интеграции, включая адекватность профессиональных ожиданий и уровень самоорганизации. Предложены практико-ориентированные механизмы психолого-педагогического сопровождения, направленные на оптимизацию адаптационных процессов в вузе.

Ключевые слова: *адаптация, профессиональное становление, образовательная среда, профессиональная социализация, универсальные компетенции, профессиональная самореализация*

Современная парадигма высшего образования детерминирована необходимостью подготовки высококвалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной реализации в условиях динамично трансформирующегося общества. Данная цель предполагает формирование не только системы специальных знаний, но и целостной профессиональной идентичности, устойчивой мотивационной основы и развитых адаптационных способностей. В этом аспекте первостепенное значение приобретает этап первичного включения студента в университетское пространство, связанный с необходимостью преодоления комплекса социально-психологических и академических барьеров. Качество преодоления данной кризисной точки во многом предопределяет дальнейшую траекторию личностного и карьерного развития обучающегося, что актуализирует задачу проектирования эффективной системы психолого-педагогического

сопровождения адаптационного процесса как стратегического приоритета деятельности вуза.

Профессионализация личности в период обучения представляет собой многокомпонентный процесс, включающий наряду с освоением учебных дисциплин формирование ценностно-смыслового отношения к будущей профессии, развитие универсальных компетенций и проектирование индивидуальной образовательной стратегии. Успешность данной трансформации напрямую зависит от способности студента интегрироваться в новую социально-образовательную среду, что создает базис для продуктивной учебной деятельности и минимизирует риски академической дезадаптации.

Проведенный анализ научных публикаций и сложившейся образовательной практики позволяет выявить ряд актуальных противоречий. К их числу относится несоответствие между объективной потребностью в целостной системе поддержки студентов на этапе адаптации и фрагментарностью реализуемых в большинстве вузов мероприятий. Кроме того, наблюдается дефицит научно обоснованных моделей управления университетской средой, ориентированных на синергетическое решение задач академической, социальной и профессиональной адаптации обучающихся.

Целью настоящего исследования выступает комплексный анализ процесса адаптации студентов к условиям университетской среды как детерминанты их успешного профессионального становления.

Научная новизна исследования выражается в двух ключевых аспектах:

– уточнении взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и становлением профессиональной идентичности обучающихся;

– систематизации практико-ориентированных механизмов психолого-педагогического сопровождения адаптационного процесса в условиях педагогического университета, обладающих трансляционным потенциалом для других вузов.

Проблема успешной адаптации студентов-первокурсников к университетской среде заключается в преодолении ряда объективных противоречий. К ним относится, прежде всего, диссонанс между повышенными требованиями академической автономии вуза и уровнем сформированности навыков самоорганизации у вчерашних абитуриентов. Кроме того, наблюдается несоответствие между ожиданиями молодежи, связанными с будущей профессиональной деятельностью, и реальным содержанием образовательных программ, что может провоцировать состояние фрустрации и снижение учебной активности. Таким образом, управление процессом адаптации трансформируется из локальной педагогической задачи в стратегическое направление деятельности вуза, непосредственно влияющее на качество кадрового потенциала региона и страны в целом.

Методологический фундамент исследования составили системный и субъектно-деятельностный подходы, которые позволяют при помощи методов анализа, синтеза, сравнения и обобщения интерпретировать процесс адаптации в качестве комплексного феномена, возникающего в результате взаимодействия личности обучающегося с условиями образовательной

среды университета. Эмпирический этап исследования был реализован с применением комплекса взаимодополняющих методов: диагностический (анкетирование, направленное на оценку социально-психологического климата в учебных коллективах и уровня развития профессионально значимых личностных качеств) и статистический (корреляционный анализ, позволивший выявить устойчивые связи между показателями успешности адаптации и динамики профессионального становления студентов).

В рамках социогуманитарного знания вопросы, связанные с социальной адаптацией молодежных групп, справедливо занимают одну из центральных позиций в исследовательской повестке. Теоретико-методологические основания для изучения данного феномена были заложены в классических трудах Э. Дюркгейма и М. Вебера, а в отечественной науке получили развитие в работах А. И. Кравченко и В. Т. Лисовского.

В психолого-педагогическом дискурсе адаптация раскрывается как полиморфный процесс взаимодействия личности и социальной среды. Системно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, А. А. Реан) интерпретирует ее как сложноорганизованный процесс, эффективность которого детерминирована развитостью компенсаторных механизмов и ресурсов личности. Социологическая перспектива (В. Т. Лисовский, С. И. Григорьев) фокусируется на интериоризации социальных норм и освоении ролевого репертуара академического сообщества. Педагогическая традиция (И. А. Зимняя, В. А. Якунин) концептуализирует адаптацию как императивное условие реализации образовательного процесса, обеспечивающее преемственность в освоении профессиональных компетенций.

В контексте нашего исследования социальную адаптацию студентов мы рассматриваем как динамический процесс двустороннего взаимодействия личности и университетской среды, направленный на достижение оптимального соответствия между индивидуальными характеристиками студента и социально-образовательными требованиями вуза, обеспечивающий успешное освоение профессиональных компетенций и интеграцию в академическое сообщество.

Согласно позиции ведущих специалистов (И. А. Зимняя, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий), стратегическая цель университетского образования носит двуединый характер [1; 2]. С одной стороны, она предполагает формирование у студентов профессиональных компетенций, соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, профессиональных стандартов и запросов рынка труда. С другой стороны, она направлена на создание развивающей образовательной среды, обеспечивающей личностную самореализацию через психолого-педагогическое сопровождение, развитие рефлексии и формирование ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности. Однако данный процесс полон противоречий, что нацеливает работу педагогов на нахождение механизмов успешной социальной адаптации к образовательной среде вуза, без чего невозможно и продуктивное освоение будущей профессии.

С целью выявления особенностей профессиональной социализации и адаптации обучающихся к образовательной среде вуза, а также факторов, влияющих на этот процесс, на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» была проведена диагностика среди

564 студентов 2 курса очной формы обучения социально-педагогических специальностей. Гендерный состав респондентов: 17,6% (99 чел.) – мужчины, 82,4% (465 чел.) – женщины. Выборка репрезентирует все основные структурные подразделения университета. Сбор первичных данных осуществлялся методом анкетного онлайн-опроса.

Данные мероприятия осуществлялись в рамках научно-исследовательской работы «Особенности социализации студенческой молодежи в современных социально-экономических условиях в Луганской Народной Республике», выполняемой по государственному заданию Министерства Просвещения Российской Федерации.

Анализ данных, полученных в блоке профессиональной социализации, позволил выявить следующие тенденции:

1. Мотивация выбора вуза и специальности. Почти половина опрошенных (47,8%) указали, что основным фактором выбора вуза стало «наличие необходимой для меня специальности». Высокое качество обучения как мотив отметили 26,8% респондентов. Незначительная часть студентов (11,4%) характеризуют свой выбор как случайный, что указывает на наличие контингента, требующего усиленного сопровождения в профессиональном самоопределении.

2. Динамика профессионального самоопределения. На позитивную динамику в профессиональном становлении указывает тот факт, что более половины студентов (53,7%) констатируют улучшение своего отношения к выбранной профессии за время обучения. Подавляющее большинство респондентов (63,8%) готовы повторить свой профессиональный выбор, что свидетельствует о в целом успешной первичной адаптации и профессиональной идентификации. Уровень уверенности в выбранной профессии распределился следующим образом: 37,2% респондентов абсолютно уверены в своем выборе, 43,3% – скорее уверены. В совокупности это составляет 80,5% от общей выборки, что можно расценивать как благоприятный показатель.

3. Практико-ориентированный аспект подготовки. Исследование выявило определенный дефицит практического опыта: лишь 19,0% студентов имеют опыт работы или стажировки по специальности. Однако важно отметить высокую мотивацию к его получению – 77,0% респондентов планируют приобрести такой опыт в будущем. Это создает запрос на расширение взаимодействия с потенциальными работодателями для практической подготовки обучающихся и развитие программ стажировок.

4. Оценка деятельности вуза. Значительная часть студентов (39,2%) высоко оценивают деятельность университета по содействию в трудоустройстве, а 32,4% – оценивают ее как умеренную. При этом 26,1% респондентов еще не сталкивались с этой стороной деятельности вуза, что закономерно для второго курса и указывает на необходимость более раннего информирования о карьерных возможностях.

5. Ценность подготовки в вузе. Абсолютное большинство опрошенных (83,2%) признают важность формирования готовности к профессиональной самореализации непосредственно в период обучения в университете. Данный результат подтверждает социальный заказ студенческой молодежи на целенаправленную работу по их профессиональному становлению со стороны вуза.

Проведенное исследование демонстрирует, что у большинства студентов процесс адаптации к университетской среде сопровождается позитивной динамикой профессионального самоопределения. Выявленные проблемные зоны (наличие группы с неустойчивой профессиональной мотивацией, дефицит практического опыта) позволяют определить целевые ориентиры для совершенствования психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Исследование закономерностей профессионально-личностного развития студентов представляет собой актуальную научную проблему, поскольку от её решения напрямую зависит уровень формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Целенаправленное управление процессом адаптации обучающихся в период получения высшего образования создаёт необходимые организационно-содержательные условия для развития их готовности к осуществлению профессиональных функций и обретения профессиональной устойчивости. В данном контексте особую значимость приобретает разработка механизмов совершенствования образовательной среды вуза как эффективного инструмента проектирования результативной образовательной практики [3; 8; 9].

В контексте нашего исследования мы исходим из предположения о том, что оптимизация процесса профессионального становления обучающихся требует интеграции в образовательное пространство комплексной системы сопровождения, синтезирующей разнонаправленные форматы образовательной коммуникации в единстве учебной и внеучебной составляющих, при системном учете отраслевых особенностей будущей профессии.

Методологический фундамент исследования составляет системная интерпретация образовательной среды по В. И. Панову, где она предстает как полиморфное образование, генерирующее психолого-педагогические условия для развития личности. В данной парадигме среда осуществляет дуальную функцию – актуализацию потенциальных возможностей и развитие актуальных качеств индивида. Критически важным механизмом при этом признается синхронизация трех групп детерминант: конституциональных характеристик, сформированных компетенций и социовозрастных нормативов [4, с. 69].

В качестве системообразующих факторов компетентности будущих специалистов исследователь И. П. Акиншева выделяет сформированность готовности к профессиональной коммуникации и развитость профессионального самосознания, интегрируя три взаимодополняющих элемента: профессиональное сознание (понимание онтологии профессиональной деятельности), практико-ориентированные умения (конвертация теоретических знаний в практические решения) и прогностические способности (проектирование траекторий профессионального развития) [5].

Эффективность данной работы обеспечивается целенаправленным педагогическим воздействием, ориентированным на формирование адекватных профессиональных представлений, ознакомление с типичными карьерными трудностями и построение обоснованной модели профессионального становления. Эти компоненты интегрированы в образовательные программы университета. В ЛГПУ апробирован курс «Подготовка студенческой молодежи к трудоустройству», направленный на:

- развитие коммуникативного потенциала (деловое общение, переговоры, самопрезентация);
- освоение практических инструментов трудоустройства (составление резюме, стратегии поиска работы, адаптация в коллективе);
- формирование карьерной грамотности (планирование профессионального маршрута, анализ рынка труда) [6; 7].

Значимым компонентом системы профессиональной социализации обучающихся выступают различные формы временной занятости, где деятельность студенческих отрядов занимает приоритетное положение. Луганский государственный педагогический университет осуществляет планомерную работу по развитию данного направления, концентрируя усилия на решении следующих стратегических задач:

- организационно-управленческий аспект: учреждение в 2018 году специализированного Штаба в структуре Научно-методического центра трудовой социализации молодежи, подготовка кадрового резерва для МООО «Российские Студенческие Отряды», выстраивание партнерского взаимодействия с региональными отделениями на территории Российской Федерации;
- содержательное наполнение: реализация общественно значимых проектов для молодежи, организация трудового воспитания, проведение профориентационных мероприятий;
- развивающий потенциал: освоение прикладных профессиональных умений, формирование компетенций в области управления, развитие личностных характеристик.

В ситуации интенсивной трансформации современных рынков труда особую востребованность получает создание инновационных платформ, содействующих профессиональному росту будущих специалистов. В русле стратегии формирования благоприятных условий для подготовки конкурентоспособных выпускников инфраструктурный комплекс университета интегрирует в себя ряд профильных подразделений, системно обеспечивающих процесс профессионального становления обучающихся:

- Центр социально-гуманитарной работы ЛГПУ (действует с 2014 года), ключевой миссией которого является консолидация усилий по формированию социальной зрелости и гражданской ответственности студенческой молодежи. В фокусе деятельности Центра находится комплексное сопровождение процессов социальной адаптации обучающихся, организация волонтерской деятельности, а также реализация проектов, направленных на укрепление духовно-нравственных ценностей в студенческой среде;
- Центр содействия трудоустройству выпускников (функционирует с 2019 года), ключевой функцией которого является организация эффективного партнерского взаимодействия между университетом, выпускниками и потенциальными работодателями;
- Центр молодежных инициатив «Студенческая республика ЛГПУ» (учрежден в 2021 году), ориентированный на активизацию лидерского потенциала студенческой молодежи посредством реализации разнообразных социально значимых проектов;
- Центр оценки и развития универсальных компетенций (создан в 2023 году), в зону ответственности которого входят

задачи диагностики и целенаправленного развития ключевых профессионально-личностных навыков студентов.

Дополнительные возможности для формирования надпрофессиональных компетенций предоставляются в рамках специализированных образовательных проектов: Школа лидерства «Лидер», нацеленная на развитие управленческих способностей и качеств; образовательный проект «Вожатый», способствующий приобретению и совершенствованию базовых педагогических умений; программа «Школа социального проектирования», в рамках которой осуществляется освоение технологий разработки и реализации социальных инноваций.

Представленные структурные компоненты и реализуемые проекты формируют целостную систему профессионального становления студентов, объединяя диагностику, практико-ориентированную подготовку, проектную деятельность и участие в профессиональных сообществах.

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что процесс адаптации студентов к условиям университета выступает ключевым детерминирующим фактором их последующего профессионального становления. На успешность данного процесса оказывают непосредственное влияние сформированность реалистичных профессиональных ожиданий, развитые навыки академической самоорганизации и активное участие в социальной жизни вуза, а инфраструктурные подразделения вуза формируют необходимые организационные условия для адаптации.

В качестве перспективных направлений совершенствования работы выделяются разработка диагностического комплекса для отслеживания динамики адаптации, внедрение персонализированных образовательных маршрутов, а также создание технологий формирования профессиональной устойчивости у будущих специалистов.

Список литературы

1. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
3. **Гатиева, Л. Х.-М.** Адаптация студентов к вузовской образовательной среде в контексте профессионально-личностного развития / Л. Х.-М. Гатиева, Е. В. Черняева, А. Х. Тиллаев. – Текст : электронный // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 4(30). – С. 298–308. – URL: https://ma123.ru/wp-content/uploads/2021/12/Gatieva-Chernyaeva_CITISE_4-2021.pdf (дата обращения: 23.09.2025). – DOI <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.29>.
4. **Панов, В. И.** Проблемы и возможные риски социализации в условиях ускорения научно-технологического прогресса / В. И. Панов. – Текст : электронный // Вестник Калужского университета. Серия 1, Психологические науки. Педагогические науки. – 2021. – Т. 4, № 2(11). – С. 4–11. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=4663502> (дата обращения: 23.09.2025).

- 23.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLibrary.Ru».
5. **Акиншева, И. П.** Психолого-педагогические характеристики субъектов и условий формирования профессионального мастерства у будущих специалистов / И. П. Акиншева, О. Ю. Гутько // Содействие трудоустройству выпускников образовательных организаций высшего образования и адаптация их к рынку труда : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Луганск, 14 дек. 2023 г.) / под общ. ред.: Ю. Н. Филиппова, И. П. Акиншевой ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск, 2024. – С. 51–59.
 6. **Сурнина, Т. Н.** Формирование карьерных компетенций в педагогическом вузе / Т. Н. Сурнина // 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. 1. – С. 210–212.
 7. **Казарян, И. Р.** Процесс формирования карьерной компетентности студентов в период обучения в вузе / И. Р. Казарян, А. В. Вотинцева. – Текст : электронный // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2015. – № 2–2. – С. 124–127. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-formirovaniya-kariernoy-kompetentnosti-studentov-v-period-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 8. **Пак, Л. Г.** Социально-педагогическое сопровождение социально ориентированной деятельности студента в образовательной среде вуза / Л. Г. Пак, Е. Г. Каменева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–3. – С. 158–161. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-sotsialno-orientirovannoy-deyatelnosti-studenta-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 23.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 9. **Шумилова, О. Н.** Психолого-педагогические условия становления профессиональной направленности личности студентов вуза / О. Н. Шумилова. – Текст : электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 3(16). – С. 328–330. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-professionalnoy-napravlennosti-lichnosti-studentov-vuza> (дата обращения: 23.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
 10. **Амбарова, П. А.** Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий / П. А. Амбарова, Г. Е. Зборовский. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2023. – № 25(2). – С. 91–223. – URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/3044/1139> (дата обращения: 23.09.2025). – DOI 10.17853/1994-5639-2023-2-191-223.

**Akinsheva I. P.,
Surnina T. N.**

**Students' adaptation to the university environment
in the context of professional development**

The article is devoted to the study of students' adaptation to the university environment as a key factor in professional development. Based on a survey of LSPU students, the determinants of successful integration were identified, including the adequacy of professional expectations and the level of self-organization. Practice-oriented mechanisms of psychological and pedagogical support aimed at optimizing adaptation processes in higher education institutions are proposed.

Key words: *adaptation, professional development, educational environment, professional socialization, universal competencies, professional self-realization*

УДК [37.015.31.172.15]:37.091.12 “1941/1945”

Гукаленко Ольга Владимировна,
д-р пед. наук, профессор,
академик РАО, заведующий кафедрой
ФПО «МГУ имени М. В. Ломоносова»,
научный руководитель лаборатории
Центра воспитания и развития личности РАО,
главный научный сотрудник ФГБНУ «ИСМО»
olga_gukalenko@mail.ru

Фроленкова Ирина Юрьевна,
канд. филос. наук,
директор Центра воспитания развития личности РАО
frolenkovairinay@yandex.ru

Образ российского педагога – защитника Родины в годы Великой Отечественной войны как воплощение патриотических идеалов и его роль в образовании

В статье раскрывается вклад российских педагогов – учителей, педагогов высшей школы, ученых и исследователей, ратные подвиги и героический труд которых способствовали завоеванию Победы в Великой Отечественной войне. Авторами выделяются и систематизируются духовные ценности защитников Отечества, представляющие собой основу духовно-нравственного и патриотического воспитания обучающихся в современной системе образования, включая подготовку педагогических кадров. Показано, что сохранение исторической памяти, формирование самосознания и мировоззрения российского народа являются стратегическими задачами достижения национального развития, в решении которых ведущую роль играет система образования. Раскрыто значение образа педагогов – героев России в формировании у студентов в системе непрерывного педагогического образования гражданской позиции, патриотических ценностей и готовности к патриотическому воспитанию обучающихся. Показано, что образы педагогов – героев войны и труда являются воплощением идеалов патриотизма, наличие которых особенно значимо в процессе становления личности в юношеском возрасте, для укрепления в сознании студентов педагогических специальностей и в целом современного общества представлений о духовно-нравственных ценностях российской школы, высокой миссии и социального статуса российского Учителя.

Ключевые слова: педагоги, Великая Отечественная война, защитники Отечества, героизм, нравственные ценности, патриотическое воспитание, педагогическое образование, образ героя

** Статья подготовлена в рамках государственного задания № 075-00542-24-00 на 2024 г. и на плановый период 2025–2026 гг. «Научно-*

методическое сопровождение разработки и внедрения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2035 г. на основе современных вызовов и традиционных российских ценностей»

Введение. 2025 год объявлен Президентом Российской Федерации Годом защитника Отечества и посвящен 80-летию Великой Победы. Героизм, проявленный российскими педагогами и учеными, позволяет глубже понять, как личные судьбы людей переплетались с судьбой страны, являя примеры патриотизма, самоотверженности, единства и сплочённости, побуждавших граждан к ратным подвигам на фронте и в тылу. Проходят десятилетия, а интерес к истории, связанной с Великой Отечественной войной, всё так же велик. Тема войны сохраняет свою актуальность, поскольку в последние годы во многих странах усилились попытки фальсифицировать и переписать историю Великой Отечественной войны, исказить роль и значимость советского народа в Победе над Германией не только для России, но и в мировой истории.

Тема героизма педагогов – участников Великой Отечественной войны в современных педагогических исследованиях. К сожалению, тема героизма учителей-фронтовиков и тружеников тыла не слишком широко освещена современными исследователями, между тем военно-культурное наследие педагогов и ученых, их подвиги и достижения призваны стать основой для формирования патриотического сознания и понимания важности науки и образования в жизни общества и должны служить примером подражания для детей и молодёжи в контексте формирования у них патриотического сознания, гражданственности и социальной ответственности. Перечислим некоторые исследования, посвященные учительской общественности в обучении и воспитании школьников в годы Великой Отечественной войны. Это публикации Н. К. Гуркиной [4], Н. В. Малхасян [6], А. В. Овчинникова [9], А. Н. Цамутали [17] и др.

Современные исследователи изучают жизнь и профессионально-педагогическую деятельность педагогов – участников боевых действий преимущественно в региональном аспекте, в контексте краеведческих и историко-педагогических исследований, рассматривая вклад в Великую Победу педагогов отдельных регионов России, например, Московской области [10]; Олекминского улуса (Якутская Автономная Республика) [5]; преподавателей образовательных организаций, являющихся Alma Mater самих исследователей, в частности, Новосибирского института инженеров геодезии, аэрофотосъёмки и картографии (НИИГАиК) [7]; Бурят-Монгольского государственного педагогического института (БМГПИ) [8]; учителей Надеждинской школы Приморского Края [15]; педагогов Института детства [12] и др. Ценные краеведческие материалы по данной тематике имеются на официальных сайтах органов местного самоуправления, на сайтах многих вузов, колледжей, школьных музеев Славы, например, Оренбургского государственного педагогического университета [16]; Музея Победы ГБОУ г. Москвы «Школа № 158» [13] и других образовательных организаций.

Накопленные эмпирические данные, связанные с подвигом учителей – защитников Родины, широко используются в воспитательной и музейной деятельности, однако до сих пор лишь некоторые материалы нашли

отражение в научно-педагогической литературе. Отдельные биографические материалы представлены в рамках нового просветительского проекта «Подвиг учителя» и будут доступны до 1 сентября 2025 года на Федеральном портале «Российское образование» [14]. Большой объем фактической информации об учителях-фронтовиках представлен в материалах Всероссийской акции «Бессмертный полк онлайн».

В современной школьной практике реализуется ряд интересных, воспитывающих проектов, посвященных педагогам, учителям, которые защищали нашу страну в годы войны, проявляли трудовой героизм в тылу. Это и поисковые, и краеведческие проекты, посвященные истории школы, родного края, в которой ратные и трудовые подвиги совершались учителями. Это и «учительский батальон» в акции «Бессмертный полк», и создание тематических музеев, документальных, творческих выставок, посвященных памяти педагогов, совершивших ратные и трудовые подвиги, защищая нашу страну в военные годы. Это и познавательные, исследовательские проекты, посвященные учительским династиям, истории своей школы, и литературные, творческие проекты, в которых обучающиеся разного возраста создают доступные медиапродукты, пишут сочинения, читают стихи, выполняют рисунки, проводят творческие мероприятия памяти учителей – героев войны и труда. В данных проектах принимают участие семьи, родители, что особенно важно для укрепления сотрудничества семьи и школы и межпоколенческого взаимодействия в целях трансляции подрастающим поколениям патриотических, нравственных идеалов, ценностей российской культуры. Особо хотелось бы подчеркнуть, что личность педагога принадлежит к числу тех близких и значимых взрослых, которые способствуют развитию личности с малых лет и до студенческой скамьи, до входа в самостоятельную профессиональную деятельность. Именно этот фактор обуславливает высокий интерес и педагогов, и обучающихся к жизни и деятельности педагогов – героев войны и труда и тот мощный воспитательный потенциал, которым обладают данные проекты.

Из истории становления российского образования в годы Великой Отечественной войны. Подъём патриотизма и дух единства, который охватил страну в драматические годы Великой Отечественной войны, стали платформой для множества инициатив, исходящих от представителей образовательного сообщества, педагогов, руководителей образовательных учреждений. Учителя играли важную роль в подготовке подрастающего поколения: они не просто обучали детей, но способствовали развитию у них чувства патриотизма, поддерживали моральный дух, становились для учеников духовными наставниками. Учебные заведения стали центрами сбора средств, продуктов и предметов первой необходимости для солдат. Педагоги инициировали сборы, непосредственно участвуя в помощи. Концерты, выставки работ учащихся, письма на фронт – всё это не только поддерживало дух солдат, но и вело к осознанию важности гуманитарной помощи в условиях войны. Педагоги стали символами мужества, стойкости, верности Отчизне.

Особое внимание уделялось физическому и нравственному воспитанию учащихся. Учебные программы были адаптированы под военные реалии, включая изучение основ военной подготовки. Нарком просвещения РСФСР В. П. Потемкин (1874–1946) в самом начале войны через «Учительскую

газету» обратился к школьным педагогам с призывом организовать для школьников (7–10 классы, а позднее – с 5 по 10 класс) систематические уроки военной подготовки и военно-санитарного дела – так называемый «военобуч». Подростки участвовали в военных играх, учились стрелять, метать гранаты и оказывать медицинскую помощь. Впоследствии эти знания пригодились многим молодым людям, уходившим на фронт.

Учителя, которые были призваны к тому, чтобы воспитывать и обучать школьников, встали в ряды защитников Родины, оставив школы, учеников и свои семьи. Много учителей героически погибло, оставшись на полях сражений, а те, кто выжил, прошли через тяжёлые сражения, проявив невероятное мужество, стойкость и самоотверженность. Их подвиги стали символом героизма, а истории их жизни вдохновляют нас до сих пор. Среди таких героев есть те, кто за свои выдающиеся заслуги был удостоен высшей воинской награды – звания «Герой Советского Союза». Эти люди не только защищали страну на полях сражений, но и продолжали быть примером для своих соотечественников в самых сложных условиях. Орденами и медалями были награждены 86 тысяч педагогов – участников боевых действий, включая более 300 мужчин и женщин, которым было присвоено звание Героя Советского Союза.

Документальные источники и воспоминания ветеранов свидетельствуют о проявлении учителями в годы войны высоких нравственных качеств, патриотизма, мужества, героизма. Отмечая верность учителя своей профессии в годы войны, маршал А. М. Василевский подчеркивал, что в трудное для страны время педагог продолжал учить личным примером, своим подвигом, самоотверженным служением Родине [1].

В военные годы учителя проявляли заботу о сохранении российской культуры. Педагоги старались сохранить высокие культурные и образовательные стандарты и по мере возможности поддерживать культурную жизнь регионов, несмотря на военное время, вселяя надежды на новое будущее. В годы войны более 140 университетов и институтов были эвакуированы вглубь страны, что позволило сохранить научные традиции и продолжить образовательный процесс.

Одним из ярких примеров героизма педагогов стало участие в обороне Ленинграда, где многие учителя продолжали обучать детей в условиях суровой блокады. Педагоги работали на пределе возможностей, обучая детей в помещениях, которые часто подвергались бомбежкам, оставаясь верными своему долгу даже в самые трудные времена [2].

Примечательно то, что 6 октября 1943 года И. В. Сталин издал постановление о создании Академии педагогических наук РСФСР, правопреемницей которой является Российская академия образования [11]. 8 мая 1944 года было проведено первое общее собрание членов Академии. Это свидетельствовало о высокой миссии образования и педагогической науки в деле воспитания молодёжи как нового поколения защитников Отечества.

В рамках нашего исследования был проведен анализ биографических данных, который показал, что после окончания Великой Отечественной войны большинство учителей продолжили профессионально-педагогическую карьеру, а некоторые из них остались служить в рядах вооруженных сил либо перешли на административную или партийную работу.

О роли образа педагога – защитника Родины в образовании. В процессе воспитания, становления личности, как известно, важную роль играют кумиры, образы конкретных людей, которые являются носителями определенных ценностей, идеалов, служат для обучающихся примером, по образцу которого подростки, старшеклассники, студенты формируют свои модели поведения, деятельности, принимают жизненно важные решения. В современной педагогической науке данный тезис достаточно обоснован в целом. Тема подвига учителя занимает, на наш взгляд, недостаточное внимание. Тем не менее, есть интересные примеры исследований и в данном направлении. Так, ученые и педагоги-исследователи из Уральского государственного педагогического университета О. А. Чикова, И. С. Шахнович, И. А. Попп [18] рассматривают подвиг учителя как инструмент коммеморативных практик, средство формирования у обучающихся исторической эмпатии, гражданской идентичности, сохранения исторической памяти, укрепления общечеловеческих гуманистических ценностей, созидания традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Методология педагогических исследований в данном контексте основывается на аксиологическом, системном и контекстном подходах с опорой на нарративный метод.

В одном из своих выступлений Президент РАО О. Ю. Васильева высказала мысль о том, что проявление массового героизма советскими людьми в военные годы было подготовлено в предшествующие годы, а моральные ресурсы, которые оказались в числе решающих для Победы в Великой Отечественной войне, во многом формировались школьными учителями [3]. Хотелось бы подчеркнуть, что речь идет о воспитании, о сформированной у довоенных поколений готовности людей к защите своей Родины, о патриотических ценностях, которые оказывались выше ценностей личных, даже ценности собственной жизни; о таких нравственных категориях, как чувство долга, ответственность перед прошлым и будущим, ответственность за своих близких и свою страну, о чувстве любви к Родине, к родной земле, природе, родным березам, которые «при жизни никому нельзя отдать». Речь идет о том, что в трудные для страны годы профессия учителя становилась той миссией, которая способствовала укреплению нравственных, патриотических ценностей в обществе, и это отражает одну из российских традиций – восприятие учителя как носителя культурных ценностей, доверие гражданской позиции учителя, готовность следовать за транслируемыми учителем духовно-нравственными идеалами. Сегодня эту миссию, социальный статус учителя важно поддерживать, сохранять и укреплять, чему будет способствовать работа с историей жизни и деятельности учителей – героев войны и труда.

Большого внимания заслуживает сегодня образ педагога – героя войны и труда в силу того, что данный образ наиболее близок школе, системе образования, действующим и будущим педагогам, обучающимся, родителям. В плане научных исследований важно изучить и раскрыть жизнедеятельность педагогов – героев войны и труда как воплощение патриотических, нравственных ценностей. В педагогической практике, в работе со школьниками и студентами важно показать, как в поступках людей проявляются их ценности, идеалы, любовь к Родине, готовность служить Отечеству, раскрыть на этих примерах формы реализации гражданской

позиции. Актуализация образов педагогов – защитников Родины, героев войны и труда будет способствовать повышению социального статуса школы, образования, науки в обществе в целом, так как их жизнь и деятельность представляет высокую миссию Учителя ярко, доступно, красочно на примере конкретных исторических ситуаций.

В педагогическом образовании особый потенциал образов педагогов – героев войны и труда заключается в предоставлении будущим педагогам ценностных ориентиров, образцов, примеров реализации гражданской позиции, мотивации их к осмыслению своей роли, миссии Учителя, мотивации к саморазвитию, содействию формированию у студентов в системе непрерывного педагогического образования патриотических ценностей, готовности к патриотическому воспитанию обучающихся.

Целесообразно создание школьных и университетских музеев, посвященных педагогам – героям войны и труда, проведение тематических лекториев, чтений, вахт памяти, поисково-краеведческих и других проектов, раскрывающих ратные и трудовые подвиги школьных педагогов, ученых – педагогов, преподавателей высшей школы.

Заключение. Подвиги педагогов в годы Великой Отечественной войны трудно переоценить. Формирование патриотического духа через образование стало одной из ключевых задач педагогов в годы войны. Они использовали все доступные средства для того, чтобы воспитать в своих учениках любовь к Родине, уважение к ее истории и культуре. Учителя-герои стали примером для подражания, их истории вдохновляли молодежь на подвиги и служение своему народу.

В современных условиях, в сложной международной обстановке особенно важно совершенствование аксиологической и культурно-исторической составляющих в профессиональной подготовке будущих педагогов, что требует расширения работы по сохранению исторической памяти о Великой Отечественной войне в рамках курсов «Введение в специальность», «История педагогики» в контексте подготовки студентов-педагогов к духовно-нравственному и патриотическому воспитанию школьников, к реализации патриотического компонента в профориентационной работе, к использованию новых привлекательных, мотивирующих познавательный интерес методов развития гражданственности у детей и молодежи, включая краеведческую, поисковую деятельность и инструменты музейной педагогики.

Образ педагогов – героев России имеет особый потенциал в формировании у студентов в системе непрерывного педагогического образования гражданской позиции, патриотических ценностей и готовности к патриотическому воспитанию обучающихся. Образы педагогов – героев войны и труда являются воплощением идеалов патриотизма, наличие которых особенно значимо в процессе становления личности в юношеском возрасте, для укрепления в сознании студентов педагогических специальностей и в целом современного общества представлений о духовно-нравственных ценностях российской школы, высокой миссии и социального статуса российского Учителя.

Список литературы

1. **Богуславский, М. В.** Советская школа победила фашистскую школу. Советский учитель победил учителя-фашиста / М. В. Богуславский // Народное образование. – 2020. – № 4(1481). – С. 97–105.
2. **Васильева, О. И.** Советская школа – могучее оружие Великой Победы / О. И. Васильева // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2020. – № 2(55). – С. 163–169.
3. **Васильева, О.** Победа учителя / Ольга Васильева. – Текст : электронный // Дзен : [сайт]. – URL: <https://dzen.ru/a/ZJDh235SO3lmUKMT> (дата обращения: 10.05.2025).
4. **Гуркина, Н. К.** Российская школа в годы Великой Отечественной войны (особенности управления и развитие образовательной системы) / Н. К. Гуркина // Управленческое консультирование. – 2020. – № 10. – С. 146–156.
5. **Колпакова, А. П.** Учителя олекминского улуса в годы Великой Отечественной войны / А. П. Колпакова, Ю. А. Семенова, А. П. Дегтярева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–3. – С. 121–122.
6. **Малхасян, Н. В.** Общественная деятельность учительской интеллигенции в годы Великой Отечественной войны / Н. В. Малхасян // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 1–2. – С. 76–77.
7. **Никонов, А. В.** О преподавателях НИИГАиК – участниках Великой Отечественной войны / А. В. Никонов // Вестник Сибирского государственного университета геосистем и технологий. – 2022. – № 3. – С. 164–176.
8. **Номогоева, В. В.** Участие преподавателей и студентов БМГПИ в Великой Отечественной войне / В. В. Номогоева, А. С. Цырендондокова, В. В. Гыргенов // Общество: философия, история, культура. – 2021. – № 8(88). – С. 63–67.
9. **Овчинников, А. В.** Власть и учительство России в годы Великой Отечественной войны / А. В. Овчинников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 2(66). – С. 7–17.
10. **Овчинников, А. В.** Роль государства и учительской общественности в обучении и воспитании школьников в годы Великой Отечественной войны (по материалам Московского региона) / А. В. Овчинников // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 2(23). – С. 10–23.
11. **Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980)** / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – Москва : Педагогика, 1986. – 288 с.
12. **Пелих, И. Д.** Педагоги института детства в годы войны. 1941-1945 / И. Д. Пелих // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 188. – С. 121–132.
13. **Подвиг учителя на фронте и в тылу.** – Текст : электронный // Музей Победы : [сайт]. – URL: <https://victorymuseum.ru/electronic-exhibitions/podvig-uchitela/> (дата обращения: 10.05.2025).
14. **15 историй о педагогах – участниках Великой Отечественной войны будут доступны в рамках проекта «Подвиг учителя».** – Текст : электронный //

Российское образование : федеральный портал. – URL: <https://www.edu.ru/news/glavnye-novosti/15-istoriy-o-pedagogah--uchastnikah-velikoy-oteche/> (дата обращения: 10.05.2025).

15. Рабовалюк, А. Ю. Учителя Надеждинской школы – участники Великой Отечественной войны / А. Ю. Рабовалюк, Е. С. Давыдова // Юный ученый. – 2021. – № 7(48). – С. 56–65.
16. Учителя-герои Великой Отечественной войны. – Текст : электронный // Оренбургский государственный педагогический университет : [сайт]. – URL: <https://ospu.ru/nauchnyj-polk/uchitelya-geroi-velikoj-otechestvennoj-vojny/> (дата обращения: 10.05.2025).
17. Цамутали, А. Н. Наши учителя / А. Н. Цамутали // Такая разная война... Великая Отечественная война в письмах, воспоминаниях, документах, рассказах : [сборник] / [сост.: Н. А. Гринченко и др]. – Санкт-Петербург, 2017. – Вып. 2. – ISBN 978-5-905042-46-1. – С. 243–254.
18. Чикова, О. А. Конкурс «Подвиг учителя в годы Великой Отечественной войны как инструмент коммеморативных практик / О. А. Чикова, И. С. Шахнович, И. А. Попп // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 2. – С. 35–44.

Gukalenko O. V.,
Frolenkova I. Yu.

**Image of Russian teacher – defender of the motherland
during the Great Patriotic War as the embodiment of patriotic ideals
and his role in education**

This article explores the contributions of Russian educators-teachers, higher education professors, scientists, and researchers – whose military exploits and heroic labor contributed to Victory in the Great Patriotic War. The authors identify and systematize the spiritual values of the defenders of the Fatherland, which form the foundation of the spiritual, moral, and patriotic education of students in the modern education system, including the training of teaching staff. It demonstrates that preserving historical memory and shaping the self-awareness and worldview of the Russian people are strategic objectives for achieving national development, and the education system plays a leading role in addressing these objectives. The importance of the image of teachers as heroes of Russia in fostering civic stance, patriotic values, and a readiness for patriotic education in students enrolled in continuous pedagogical education is explored. It is shown that the images of teachers as war and labor heroes embody the ideals of patriotism, the presence of which is especially significant during the development of adolescence, for strengthening the spiritual and moral values of the Russian school and the lofty mission and social status of the Russian teacher in the minds of students majoring in teaching and modern society as a whole.

Key words: teachers, Great Patriotic War, defenders of the Fatherland, heroism, moral values, patriotic education, teacher education, hero image

Шашиашвили Михаил Вахтангович,
ст. преподаватель
кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
shashia63@mail.ru

Студенческий отряд как форма социальной активности молодежи

В статье рассматривается деятельность студенческих отрядов как одной из ключевых форм социальной активности молодежи. Анализируются их функции, роль в профессиональном становлении студентов и вклад в развитие общества. Раскрыты основные цели и направления деятельности студенческих отрядов. Обосновано положение о том, что социализация молодежи в студенческом отряде является эффективным условием формирования личности, самореализации и саморазвития студентов. Приводятся данные исследований, подтверждающие значимость студотрядовского движения в формировании гражданской позиции и социальной ответственности молодого поколения.

Ключевые слова: студенческий отряд, социальная активность, социализация, молодежная политика, волонтерство, профессиональное самоопределение

Современная молодежь является важным ресурсом социально-экономического развития общества. А студенческая молодежь представляет собой одну из самых ярких и одновременно проблемных групп молодежи. Изменяясь внутренне, она характеризуется постоянным усложнением и расширением взаимосвязей и отношений ее членов с самыми разными социальными институтами.

Одной из эффективных форм самореализации молодых людей выступает участие их в студенческих отрядах (СО), которые сочетают трудовую деятельность, социальную активность и профессиональное становление. В условиях трансформации образовательного пространства студенческие отряды выступают важным инструментом социализации молодежи и формирования ее гражданской позиции.

Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения механизмов вовлечения молодежи в социально-полезную деятельность, а также поиска эффективных моделей ее организации. В связи с этим цель статьи – проанализировать студенческий отряд как форму социальной активности, выявить его функции, ключевые аспекты деятельности и значение для молодежи.

История студотрядов в России восходит к 1950-м годам, когда они стали массовым движением, направленным на решение народно-хозяйственных задач. Студенческие отряды, возникшие в СССР в середине XX века,

стали уникальной формой организации молодежи, сочетающей трудовую, воспитательную и социальную функции. Их деятельность способствовала формированию у участников ответственности, дисциплины, коллективизма и профессиональных компетенций.

Важность студенческих трудовых объединений подчеркивается рядом исследователей. Так, А. С. Семенов пишет о том, что «студенты имели возможность применять полученные знания на практике, развивать профессиональные компетенции и укреплять дух товарищества» [9]. В. А. Выборнова в своем исследовании отмечает, что «студенческие строительные отряды (ССО) были развитой формой организации оплачиваемого труда в СССР, посредством которого решались не только экономические, но и идейно-воспитательные задачи» [1].

Студенческий отряд (СО) – это добровольное объединение студентов, создаваемое для выполнения трудовых, социальных или образовательных задач, временной занятости, реализации социальных проектов и приобретения профессионального опыта. Основными видами студенческих отрядов являются:

- строительные отряды (участие в возведении объектов инфраструктуры);
- педагогические отряды (работа в детских лагерях, организация досуга);
- сельскохозяйственные отряды (помощь в аграрном секторе);
- волонтерские отряды (участие в социальных и благотворительных проектах);
- сервисные отряды (работа в сфере услуг).

В современный период функции студенческих отрядов расширились: помимо трудовой деятельности они включают волонтерство, патриотическое воспитание и профориентацию. Студенческие отряды остаются значимым инструментом социализации молодежи, сочетающим трудовую деятельность и профессиональное развитие. Социализация молодежи в студенческих отрядах представляет собой сложный, многогранный процесс, который изучается в рамках педагогики, социологии, психологии и истории.

Необходимо отметить, что понятие социализации в педагогической науке трактуется как процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей, знаний и навыков, необходимых для успешной интеграции в общество [7]. В исторической ретроспективе социализация рассматривалась через призму трудового воспитания, коллективной деятельности и общественно-полезного труда.

Петрова Е. С. подчеркивает, что «социальная активность молодежи понимается как осознанное участие молодых людей в общественной жизни, направленное на решение социально значимых задач» [8]. Раскрывая роль социальной значимости студенческих отрядов для общества и самой молодежи, следует обратить особое внимание на их педагогическую ценность.

Педагогическая ценность студенческих отрядов в решении вопросов профессионального самоопределения заключается в их многогранном влиянии на развитие творческих сил личности в достижении ближних и дальних перспектив профессионального развития.

Особенно важно подчеркнуть, что социально-педагогический потенциал студенческих отрядов способствует:

- развитию социальной активности – формированию лидерских качеств, ответственности и командной работы;
- профессиональной адаптации – получению практических навыков по специальности;
- гражданскому воспитанию – вовлечению молодежи в решение социально значимых задач.

В деятельности студенческих отрядов на первый план выдвигается необходимость создания наиболее благоприятных условий для самореализации личности, так как ценностно-смысловая позиция по отношению к своему существованию, социальному становлению и профессиональному развитию существенным образом обусловлена региональными, демографическими, социально-стратификационными факторами, которые конкретизируют реальность жизненной ситуации человека, определяя его профессиональные ориентации.

Сегодня российские студенческие отряды продолжают свою работу в новых условиях рыночной экономики. Современная молодежь участвует в широком спектре проектов, направленных на благоустройство территорий, охрану окружающей среды, помощь ветеранам войны и труда, проведение культурных мероприятий и др. Деятельность студенческих отрядов поддерживается на государственном уровне и регулируется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и приказом Минобрнауки России от 06.10.2021 № 871 «О развитии деятельности студенческих отрядов».

Кроме этого, среди ключевых документов необходимо выделить следующие:

- Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации»;
- постановления Правительства РФ о мерах поддержки молодежных инициатив;
- Программа «Развитие студенческих отрядов» в рамках нацпроекта «Образование»;
- грантовая поддержка молодежных инициатив (Росмолодежь).
- локальные акты вузов, регулирующие деятельность студенческих отрядов.

Региональные власти также разрабатывают меры стимулирования, такие как льготные путевки, дополнительные баллы при поступлении в магистратуру и др. Как подчеркивает О. Н. Смолин, «государственная поддержка студенческих отрядов способствует их институционализации и повышению эффективности» [10].

Согласно исследованиям, молодежь, вовлеченная в добровольческую и трудовую деятельность, демонстрирует более высокий уровень социальной ответственности и адаптивности.

Как отмечает А. В. Меренков, студенческие отряды выполняют не только экономическую, но и воспитательную функцию, способствуя формированию ответственности и коллективизма у молодежи [6].

По данным исследований Е. А. Гришиной, студенты, участвующие в отрядах, демонстрируют более высокий уровень адаптации к трудовой деятельности и социальной ответственности [2]. Исследования показывают, что выпускники, имевшие опыт работы в студенческих отрядах, быстрее находят работу и легче адаптируются в профессии. Участие в студенческих отрядах позволяет студентам:

- получить первый трудовой опыт;
- сформировать *soft skills* (коммуникация, работа в команде);
- установить профессиональные контакты [4].

Также очень важно подчеркнуть, что участие в студенческих отрядах позволяет молодым людям: приобретать профессиональные навыки; развивать лидерские качества; формировать гражданскую позицию и укреплять социальные связи.

Кроме этого, особо необходимо отметить, что участие в студенческих отрядах предполагает наличие определенных внутренних мотиваторов у каждого студента. Современные исследователи выделяют следующие факторы, способствующие вовлеченности студентов в движение студенческих отрядов: «желание саморазвития и приобретения опыта профессиональной деятельности; возможность установления контактов с потенциальными работодателями и коллегами; развитие личностных качеств, таких как самостоятельность, уверенность в себе, способность брать на себя ответственность; удовлетворение потребностей в принадлежности к группе единомышленников» [8].

При этом важно учитывать особенности восприятия ценностей студентами разных поколений. Например, поколение Z чаще ориентировано на получение быстрого результата и визуализацию достижений, что создает дополнительные трудности для организаторов подобных движений.

Для эффективного управления процессами мотивации необходима разработка специальных мер поддержки студентов-участников, включая предоставление материальных поощрений, карьерных перспектив и психологического сопровождения.

Одним из ключевых результатов деятельности студенческих отрядов является формирование гражданских позиций участников. Молодежь приобретает навыки решения реальных социальных задач, учится взаимодействовать с представителями власти и местного самоуправления, разрабатывать проекты и программы помощи нуждающимся слоям населения.

Исследования показывают, что активное участие в подобных организациях способствует росту самооценки, улучшению эмоционального состояния и снижению тревожности у студентов. Примером служит проект «Молодые лидеры России», реализуемый Фондом президентских грантов, направленный на поддержку талантливых молодых людей, проявляющих инициативу в области социальной политики и гражданского активизма.

Кроме того, участие в студенческих отрядах формирует важные качества личности, необходимые будущему специалисту любой сферы деятельности. Такие умения, как командообразование, стратегическое мышление, креативность, адаптивность приобретают особую значимость в условиях быстро меняющегося мира.

Необходимо подчеркнуть, что социальная активность молодежи в рамках студенческих отрядов проявляется в:

- участия в социально значимых проектах;
- развитии профессиональных компетенций;
- формировании лидерских качеств и командного взаимодействия;
- воспитании патриотизма и гражданской ответственности.

Анализируя современные тенденции в развитии студенческих отрядов, можно сделать вывод о том, что данная форма социальной активности играет значительную роль в процессе воспитания и становления будущих специалистов.

Участие в подобных объединениях способствует формированию чувства коллективизма, повышает уровень личной ответственности, стимулирует развитие профессионального мастерства и интереса к делу. Именно в этом контексте становится очевидным, что «ценности могут быть относительными и зависеть от индивидуальных, культурных и социальных факторов» [3], поскольку деятельность студенческих отрядов, создавая уникальную социальную и культурную среду, активно влияет на приоритизацию и усвоение определённых ценностей молодыми людьми, демонстрируя, как коллективный опыт может формировать индивидуальные ориентиры.

Однако возникает ряд трудностей, связанных с недостатком финансирования, отсутствием четкой организационной структуры и мотивации студентов к участию в мероприятиях подобного рода. Это требует дополнительного внимания со стороны государства и образовательных учреждений. Для повышения эффективности студенческих отрядов необходимо:

- расширять партнерство с работодателями и государственными структурами;
- внедрять онлайн-форматы взаимодействия;
- развивать систему мотивации участников (гранты, стажировки).

Таким образом, студенческий отряд является важной формой социальной активности, сочетающей трудовую, образовательную и воспитательную функции. Его деятельность способствует социализации молодежи, развитию профессиональных компетенций и решению общественно значимых задач. Дальнейшее развитие этого движения требует усиления государственной поддержки, расширения взаимодействия с работодателями и научного осмысления роли студенческих отрядов в современном обществе.

Список литературы

1. **Выборнова, В. А.** Становление Новосибирского государственного университета (1959–1968 гг.): институциональный аспект : спец. 5.6.1 «Отечественная история» : дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук / Выборнова Виктория Александровна ; ФГБУН Институт истории Сибирского отделения Российской академии наук. – Новосибирск, 2023. – 256 с.
2. **Гришина, Е. А.** Молодежные трудовые отряды как фактор социализации / Е. А. Гришина // Социологические исследования. – 2020. – № 5. – С. 78–85.
3. **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. – № 1(124). – С. 12–17. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80462399> (дата обращения: 25.11.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN BABHDP.

4. **Иванова, Т. Н.** Профессиональная адаптация молодежи через студенческие отряды / Т. Н. Иванова. – Москва : Академия, 2021. – 156 с.
5. **Ильинский, И. М.** Молодежь и молодежная политика / И. М. Ильинский. – Москва : Голос, 2020. – 456 с.
6. **Меренков, А. В.** Студенческие отряды: история и современность / А. В. Меренков. – Екатеринбург : УрФУ, 2018. – 210 с.
7. **Мудрик, А. В.** Социализация человека : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 736 с. – ISBN 978-5-9770-0511-1.
8. **Петрова, Е. С.** Социальная активность молодежи: формы и методы развития / Е. С. Петрова. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 234 с.
9. **Семенов, А. С.** Трудовая школа и формирование культуры производства / А. С. Семенов // Вопросы философии. – 2017. – № 5. – С. 83–91.
10. **Смолин, О. Н.** Государственная молодежная политика: правовые аспекты / О. Н. Смолин. – Москва : Проспект, 2019. – 189 с.

Shashiashvili M. V.

Student groups as a form of youth social activism

The article examines the activities of student brigades as one of the key forms of social activity of young people. Their functions, role in the professional development of students and contribution to the development of society are analyzed. The main goals and areas of activity of student brigades are revealed. The position that socialization of young people in a student brigade is an effective condition for the formation of personality, self-realization and self-development of students is substantiated.

Key words: *student brigade, social activity, socialization, youth policy, volunteering, professional self-determination*

Юдин Владимир Владимирович,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры
педагогических технологий
ФГБОУ ВО
«ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
vvyudin2020@yandex.ru

Макеев Василий Олегович,
педагог дополнительного образования
МОУ «Центр анимационного творчества "Перспектива"»
vasyusha-makeev@mail.ru

Трансформация медиаобразования: подкастинг как инструмент формирования цифровых компетенций у подростков

В статье исследуется влияние медиакоммуникаций на общество и образование, включая проблемы клипового мышления и снижения критического восприятия у молодежи. Предложена авторская методика медиаобразования на основе подкастинга для учащихся 14–18 лет, включающая три этапа: вводный, практический и творческий. Акцент сделан на проектную деятельность и ИКТ. Доказано, что медиаобразование развивает медиаграмотность и критическое мышление, необходимые в цифровую эпоху.

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, медиакомпетентность, медиаобразование, медиасреда, обучение, технология подкастинга, цифровизация*

В 20-е годы XXI столетия сложно отрицать влияние медиакоммуникаций на уклад общественной жизни. Сформировавшись в XX веке, они продолжают развиваться сегодня. Без особых проблем им удается подстраиваться под динамическую структуру развития социума, который также претерпевает метаморфозы с «поразительной скоростью» [12, с. 77]. Особый скачок медиакоммуникации получили в эпоху социальных сетей, которые задали новые критерии и требования. Крайние их проявления сегодня мы можем наблюдать в психологическом и потребительском дискурсах. Так, объемы информации на одного человека возрастают с каждым днем, концепция клипового мышления уже данность, с которой соглашаются во многих странах. Проблема «макдонализации» потребления контента населением в эпоху быстрого контента с середины 2010-х годов витает в воздухе как одна из первопричин актуальных социальных проблем. Преобладание такого рода контента мешает развитию аналитических способностей у детей и подростков, приводит к их ослаблению у более старших потребителей контента, что мешает сформировать критическое мышление [2, с. 67]. Как итог, влияние ярких образов, динамичной музыки и поверхностного контента способно привести к появлению инертных и пассивных людей, которые не

будут способны создавать новое в большинстве своем, а лишь останутся в роли легко внушаемых потребителей.

Следует отметить, что медиасферу необходимо также оценивать в положительном контексте, поскольку она предоставляет большие коммуникационные возможности, а также поспособствовала появлению и развитию новых профессий. Эпоха Covid-19 поставила ряд общественных сфер перед фактом необходимой цифровизации, что коснулось напрямую ряда областей образования [1, с. 124]. «Проблемы и перспективы использования медийных технологий в период Covid-19 – тема, которая волнует теоретиков и практиков, и мы все понимаем, что с окончанием пандемии не только глобальный мир, но и медиасреда станут другими» [3, с. 306].

Как указывают исследователи, «к привычным факторам социализации (наследственность, среда и воспитание) можно дополнить и виртуальную среду обитания, без которой сложно представить современную жизнь» [4, с. 267]. Развитие социальных сетей и новых медиаканалов создало принципиально новые образовательные возможности в постпандемийный период, трансформировав традиционные педагогические подходы. Современная дидактика требует разработки специализированного инструментария медиаобразования, направленного на:

- формирование цифровой грамотности (нормы сетевого поведения, медиабезопасность);
- развитие практических навыков контент–производства;
- овладение профессиональными компетенциями в сферах медиакоммуникаций, цифрового маркетинга и других смежных областей.

Данный подход позволяет осуществлять раннюю профессиональную ориентацию учащихся, одновременно решая задачи адаптации к современной цифровой среде.

Цель исследования заключается в разработке и обосновании методики медиаобразования для учащихся 14–18 лет, направленной на развитие их медиаграмотности, критического мышления и творческих способностей через использование технологии подкастинга и современных информационно-коммуникационных технологий.

Основные задачи исследования:

- 1) изучить сущность и актуальные подходы медиаобразования;
- 2) проанализировать роль и функции современных информационно-коммуникационных средств в образовательном процессе;
- 3) определить наиболее оптимальный уровень образовательного результата для эффективного обучения в рамках медиаобразования;
- 4) разработать собственную методику преподавания в рамках технологии подкастинга.

Новизна исследования заключается в разработке трехэтапной методики медиаобразования на основе подкастинга для учащихся 14–18 лет, интегрирующей развитие критического мышления, цифровых компетенций и профессиональных навыков в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Медиаобразование – это педагогическое направление, ориентированное на развитие личности посредством средств массовой коммуникации (медиа)

с целью формирования медиаграмотности, критического мышления и культуры взаимодействия с медиа [5, с. 78]. Как отмечает А. В. Федоров, один из главных специалистов в этой отрасли, медиаобразование – это процесс развития личности через взаимодействие с медиа, включающий формирование медиаграмотности, аналитических способностей и навыков создания контента. Медиаобразование формируется на пересечении педагогики, эстетического воспитания и гуманитарных дисциплин: искусствознания (кино-, литературо- и театроведения), культурологии, истории искусства и психологии творчества, что определяет его комплексный характер и методологическое разнообразие [9, с. 11–12].

Основные задачи медиаобразования:

1) подготовка новых поколений к нормам и условиям существования в информационном обществе через обучение анализу и критической оценке информации в современных реалиях;

2) развитие критического мышления за счет формирования потребности к анализу и интерпретации медиатекстов для создания собственного материала;

3) формирование медиакомпетентности: обучение использованию медиа для самовыражения и эффективной коммуникации;

4) профилактика негативных воздействий цифровой реальности за счет проработки рисков возникновения депрессивных моделей поведения и влияния экстремистских проявлений.

На сегодняшний день медиаобразование развивается на основе различных теоретических подходов, каждый из которых предлагает уникальные методы и цели обучения. Проанализировав работы исследователей на данную тему, можно выделить следующие подходы [6]:

1. *Критический подход*
2. *Культурологический подход*
3. *Практико-ориентированный подход*
4. *Информационный подход* (Рис. 1.)



Рис. 1. Теоретические подходы к изучению медиаобразования

Информационно-коммуникационные технологии выполняют несколько ключевых функций, способствующих достижению образовательных целей.

Прежде всего, **образовательная функция** обеспечивает доступ к широкому спектру информационных ресурсов, включая электронные библиотеки, мультимедийные платформы и базы данных. Это значительно расширяет возможности обучающихся для самостоятельного обучения и углубленного изучения учебного материала. В контексте медиаобразования она способствует постоянному формированию стимулов для повышения собственной квалификации в рамках рабочего процесса.

Мотивационная функция позволяет процесс обучения сделать более интерактивным и увлекательным, что повышает заинтересованность обучающихся в работе на занятии и вне её. Например, использование цифровых образовательных платформ и игровых технологий стимулирует активное участие обучающихся в учебной деятельности. Не менее важным является оперирование к темам, интересным непосредственно им. Так, работа над исследовательской темой в рамках медиаобразования может стать наиболее результативной, поскольку она будет затрагивать область интереса. А это создаст возможности для укрепления междисциплинарных связей за счет целенаправленного и случайного обучения [7, с. 43].

Не менее важной является **коммуникативная функция**, которая обеспечивает эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Электронная почта, форумы, чаты и видеоконференции способствуют оперативному обмену знаниями и опыту как в рамках школьного сообщества (группа, класс), так и вне его (взаимодействие участников разных коллективов).

Информационно-коммуникационные технологии также обладают значительной **организационной функцией**, которая упрощает процессы контроля, планирования и оценки рабочих процессов за счет использования сетевых ресурсов, позволяя автоматизировать эти процессы. Это упрощает управление учебным процессом, делая его более структурированным и прозрачным.

Сочетание современных образовательных технологий (проблемное обучение, разноуровневое обучение, проектирование и т. д.) и информационных технологий отвечает требованиям профессиональной подготовки кадров на разных уровнях. Отметим, что выявленное выше целевое и функциональное соответствие информационно-коммуникационных технологий педагогики и медиаобразования позволяет вносить перемены как в процесс обучения в рамках школы (если школьный устав и специализация учреждения позволяют), так и проектировать педагогический процесс, предоставляющий индивидуальные образовательные маршруты [11, с. 10].

Юдин В. В. выделяет пять опорных характеристик типов педагогического процесса, которые опираются на уровень свободы ученика, сформированность необходимых качеств для перехода на более сложные этапы работы, образовательный результат и содержание обучения [10, с. 88]. В рамках нашего исследования обратимся к трем типам:

Сущностно-репродуктивный тип. Он нацелен на формирование грамотного исполнителя (специалиста) за счет стремления создать понимание сущности изучаемых явлений. Не менее важным является получение должных умений, которые будут приобретаться через средства наглядности

(схемы, графики, обобщающие таблицы), а также работу с алгоритмами. Такой тип подходит для введения обучающихся в медиаобразовательный процесс, так как на первых этапах существует острая необходимость в понимании базы курса. Этого можно достигнуть через интерпретирующую активность и обдумывание информации. Для успешного освоения требуемых целей необходимо давать задачи, содержащие определенные элементы практической деятельности, что позволит перейти к практическому освоению курса на дальнейших этапах с меньшим интеллектуальным напряжением.

Продуктивный тип. По итогам практики обучающийся должен стать профессионалом в области деятельности (творцом), который имеет развитые творческие способности и умеет открывать новое. Для этого учебный процесс представляется в виде проблемного обучения (учебная проблема, творческая задача), цели которого будут достигаться с использованием вспомогательной информации. Успешное достижение образовательной цели потребует от обучающего сформировать творческое мышление, применить самостоятельный поиск информации и творческую активность. В ходе образовательного процесса он должен реализовывать свои познавательные потребности, двигаясь от одной неизведанной области в другую. Таким образом ему удастся получить уникальный опыт и сформировать требуемые компетенции, на базе которых далее можно будет выстраивать будущую личность.

Субъектно-ориентированный тип. Обучающийся получает возможность развивать личный жизненный опыт и выстраивать собственные цели на базе уже приобретенных в ходе практики знаний. На наш взгляд, в рамках медиаобразования стоит подходить с пониманием того, что удастся достигнуть целей благодаря текущим компетенциям обучающегося. Учебный процесс представляется в виде восприятия мотивирующей информации, актуализирующей имеющийся опыт, которая позволит приобрести новые смыслы. Здесь обучающийся в большей степени выступает как самостоятельный субъект, который получает новое за счет работы с широким диапазоном информации. Он сам хочет реализовать себя, используя имеющийся набор инструментов, что порождает потребность в самостоятельной постановке целей и задач. Наиболее подходящей для такого типа будет работа над совместными проектами, имеющими личностный смысл для обучающегося.

Каждый тип педагогического процесса взаимосвязан с возрастными особенностями обучающихся, которые имеют корреляцию с ценностями, ведущим типом деятельности и степенью самопознания, что позволяет соотносить себя и свои действия с окружающим миром для формирования нового опыта [8, с. 237].

Оптимальные возрастные группы для реализации медиаобразовательной программы включают учащихся 14–15 и 15–18 лет. В первой группе активно развивается критическое мышление и способность к дискуссии, тогда как вторая демонстрирует потребность в практико-ориентированном обучении и формировании личного опыта. Для младших подростков (14–15 лет) наиболее эффективен сущностно-репродуктивный подход, обеспечивающий структурированное освоение базовых понятий, в то время как старшие

школьники успешно осваивают более сложные, приближенные к реальности форматы обучения.

Работа с младшими школьниками (7–12 лет) требует особого подхода ввиду недостаточной сформированности ключевых компетенций, для них оптимальны догматический и формально-репродуктивный методы. Хотя они способны генерировать идеи и предлагать решения, полноценная медиаобразовательная деятельность требует предварительного освоения базовых моделей поведения и алгоритмов работы с информацией.

В основу методики положена технология подкастинга. Обучение организовано в рамках трёхгодичной программы, разделённой на последовательные этапы.

1. Вводный этап (14–15 лет)

Цель: формирование базовых знаний о подкастинге и начальных технических навыков.

1) *теоретический модуль:* история подкастинга, жанровое разнообразие (интервью, документалистика, образовательный контент), анализ успешных кейсов;

2) *практический модуль:* разработка пробного подкаста (5–7 мин.) – выбор темы, освоение звукозаписи, создание контента по шаблону.

Формы работы: групповая деятельность под руководством педагога с последующей рефлексией.

2. Практический этап (16–17 лет)

Цель: развитие проектных компетенций через углублённое изучение технологий создания подкастов.

1) *теоретический модуль:* работа в аудиоредакторах (Audacity, Adobe Audition), сценарное мастерство, этические аспекты;

2) *практический модуль:* создание тематического подкаста (5–10 мин.) – исследование, сценарий, продвинутый монтаж.

Организация: распределение ролей в команде (сценарист, ведущий, звукорежиссёр). Публикация на школьной платформе с коллективным обсуждением.

3. Творческий этап (17–18 лет)

Цель: реализация социально значимых медиапроектов.

1) *теоретический модуль:* продвижение контента (SEO, SMM), работа с аудиторией, анализ рыночных трендов;

2) *практический модуль:* производство серии подкастов (3–5 эпизодов) с мультиформатными элементами (видео, инфографика), организация публичных презентаций.

Критерии оценки: актуальность темы, качество контента, вовлечённость команды, эффективность продвижения.

Общие принципы:

– сочетание лекционно-практических занятий, игровых методов и проектной деятельности;

– двухуровневая система оценки: текущий контроль (анализ промежуточных результатов) и итоговая защита проекта.

Методика направлена на развитие медиаграмотности, критического мышления и профессиональных компетенций в области цифровых медиа.

Подводя итоги исследовательской работы, мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, проведенный анализ показал, что медиаобразование выступает мощным инструментом развития критического мышления, медиаграмотности и творческих способностей обучающихся, что достигается благодаря высокой потребности в формировании навыков анализа медиаконтента, самовыражения и эффективного взаимодействия с цифровой средой. На сегодняшний день основные актуальные подходы этой образовательной формы базируются на этих требованиях, что выражается в видах деятельности, основанных на высокой степени деятельностной активности обучающихся.

Во-вторых, информационно-коммуникационные технологии играют значимую роль в образовательном процессе, поскольку их функционал имеет четкую привязку к функциям медиаобразования. Помимо обеспечения доступа к современным цифровым ресурсам их применение позитивно влияет на мотивационные аспекты обучения, что позволяет в ходе работы в увлекательной форме формировать междисциплинарные связи. Такого рода технологии помогают поддерживать коммуникацию, которая в нынешних условиях все больше и больше уходит в виртуальную плоскость. В рамках медиаобразования это позволяет ускорить процесс обучения за счет более оперативного решения задач и получения обратной связи от педагогов, что позволяет в том числе реализовать и организационную функцию для планирования, исполнения и контроля рабочего процесса. Таким образом, этот инструмент на сегодняшний день является необходимым и неотделимым компонентом деятельности в рамках медиадеятельности.

В-третьих, обучение в рамках медиаобразования в большинстве своем основано на практическом обучении и приобретении умений, навыков, знаний и опыта за счет реализации активной роли в ходе обучения. Такого рода требование наиболее успешно реализуется для обучающихся в возрасте от 14 до 18 лет. Мы смогли выявить наиболее подходящие типы обучения для реализации образовательного процесса в рамках медиа (сущностно-репродуктивный, продуктивный, субъектно-ориентированный). Каждый из них нацелен на активную позицию обучающегося в зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей, а также поставленных задач в начале курса и степени сформированности компетенций для решения более сложных проектов.

В-четвертых, разработанная методика ориентирована на обучение старшеклассников (14–18 лет) через проектную деятельность, включая создание подкастов. Она позволяет внедрить современные технологии в образовательный процесс, способствуя формированию компетенций, необходимых для активного участия в информационном обществе. Информационно-коммуникационные технологии играют ключевую роль в этом процессе, так как они обеспечивают взаимодействие обучающихся с технологиями, что помогает им осваивать современные компетенции и навыки.

Медиаобразование обладает значительным потенциалом в системе школьного обучения при условии грамотной организации учебного процесса. Оно способствует профессиональной ориентации

учащихся, заинтересованных в медиасфере; расширению культурного и информационного кругозора; формированию практических навыков работы с медиатехнологиями.

Список литературы

1. **Данилова, Л. Н.** Covid-19 как фактор развития образования: перспективы цифровизации и дистанционного обучения / Л. Н. Данилова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2020. – № 5(68). – С. 124–135.
2. **Купчинская, М. А.** Клиповое мышление как феномен современного общества / М. А. Купчинская, Н. В. Юдалевич // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3(14). – С. 66–70.
3. **Макеева, Т. В.** Медиapedaгoгичеcкие концепции в аспекте новой дидактики / Т. В. Макеева // Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов : междисциплинарный дискурс : сб. статей Всерос. конф. с междунар. участием, Ярославль, 03–04 дек. 2020 г. / [редкол.: Л. В. Байбородова и др.]. – Ярославль, 2021. – ISBN 978-5-00089-461-3. – С. 306–312.
4. **Макеева, Т. В.** Сопровождение социального становления личности средствами медиapedaгoгичеcки / Т. В. Макеева, В. Н. Гурьянчик // Ценностно-смысловые основания воспитания свободного человека : сб. статей междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию М. И. Рожкова, Ярославль, 09–10 сент. 2021 г. / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, Т. В. Макеевой, М. И. Рожкова. – Ярославль, 2021. – ISBN 978-5-00089-509-2. – С. 267–269.
5. **Молчанова, Т. В.** К сущности понятия «медиаобразование» / Т. В. Молчанова // Magister Dixit. – 2011. – № 1. – С. 78–84.
6. **Пенязь, А. В.** Теоретические подходы к изучению медиаобразования в российском научном дискурсе / А. В. Пенязь // Вестник науки и образования. – 2019. – № 23–1(77). – С. 83–86.
7. **Сафонов, А. В.** Специфика мотивационной составляющей процесса обучения студентов-журналистов / А. В. Сафонов // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2018. – № 1(27). – С. 41–46.
8. **Спиридонова, С. Б.** Исследование возрастных особенностей самопознания школьников / С. Б. Спиридонова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 9(33). – С. 237–240.
9. **Федоров, А. В.** Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. – Таганрог : Кучма, 2004. – 340 с. – ISBN 5-98517-007-1.
10. **Юдин, В. В.** Технологическое описание образовательных процессов разных типов / В. В. Юдин // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2, № 2. – С. 86–90.
11. **Юдин, В. В.** Технологическое проектирование педагогического процесса : монография / В. В. Юдин. – Москва : Университетская книга, 2008. – 238 с. – ISBN 978-5-9792-0010-1.
12. **Юмашева, И. А.** Массовые медиакommуникации и их влияние на молодежь / И. А. Юмашева // Социология и право. – 2021. – № 4. – С. 77–82.

**Yudin V. V.,
Makeev V. O.**

Transformation of media education: podcasting as a tool for developing digital competencies among teenagers

The article explores the impact of media communications on society and education, including the problems of clip thinking and decreasing critical perception among young people. The author's method of media education on the basis of podcasting for students aged 14–18, which includes three stages: introductory, practical and creative. Emphasis is placed on project activities and ICT. It is proved that media education develops media literacy and critical thinking necessary in the digital age.

Key words: *information and communication technologies, media competence, media education, media environment, training, podcasting technology, digitalization*

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923.2-044.332

Давыдова Людмила Николаевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
lugena2003@mail.ru

Фирсов Кирилл Николаевич,
канд. пед. наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный
университет им. В. Н. Татищева»,
заместитель директора
по допобразованию детей и взрослых
МКОУ «СОШ г. Нариманов»
kfirsov86@mail.ru

Теоретико-методологическое обоснование понятия «субъектно-личностная резильентность»

В статье представлено обоснование нового видового понятия «субъектно-личностная резильентность» с позиций субъектно-деятельностного и системно-субъектного подходов. Авторы рассматривают субъектно-личностную резильентность как динамическую интегративную способность человека, основанную на совокупности субъектных и личностных характеристик, обеспечивающую возможность преодоления трудностей, вызовов реальности, сложных ситуаций в жизнедеятельности, восстановлении состояния нормологического функционирования после переживания непосредственной данности «...на собственном опыте, адаптации к измененным условиям с последующим выбором решения деятельностно-преобразующей направленности, развития личности как субъекта деятельности с использованием внутренних и внешних ресурсов. Утверждается авторская точка зрения о континуальности субъектно-личностной резильентности».

Ключевые слова: *резильентность, субъект, субъектность, личность, субъектно-личностная резильентность, континуальность*

Усиленное влияние вызовов современной реальности выдвигает новые требования к человеку, комплексно выражающиеся в такой способности, как резильентность, включающая преодоление, восстановление, адаптацию, развитие.

В научно-понятийное поле отечественной педагогики уже введено понятие «резильентность» и используется на разных уровнях образования применительно к представителям различных групп индивидов.

Следует отметить, что в настоящее время уже устоялось понимание сущности резильентности как родового понятия, стабилизировалась его структура, разработана структурно-функциональная модель

резильентности как родового понятия, отражающая его базовые конструкты (преодоление, восстановление, адаптация, развитие), связь с их содержанием и функциями [6].

Необходимо заметить, что теория резильентности обогащается новыми исследованиями, которые связаны с профессиональной подготовкой будущих специалистов. Так, например, Е. В. Антыкова, А. Г. Васюк, Т. Е. Мальцева, О. А. Черкашин исследовали феномен резильентности с позиций метадисциплинарной компетенции при подготовке будущих социальных работников [12].

Однако видовые понятия выступают предметом дискуссий в научно-педагогическом сообществе. В последнее десятилетие данный феномен вызывает повышенный интерес у ученых. Имеются научные работы авторов (Г. К. Бисерова, Н. В. Быстрова, Ф. И. Валиева, В. Л. Виноградов, И. И. Дереча, Т. С. Мамонтова, О. В. Панфилова, Л. Б. Райхельгауз, О. А. Селиванова, Е. И. Снопкова и др.), представляющих свою точку зрения на определение сущности и содержания резильентности в соответствии с выбором рассматриваемого ими видового понятия. При этом иногда замечается некоторая нечеткость и расплывчатость при определении видовых понятий. Полагаем, что возможно это связано с многоаспектностью самого родового понятия «резильентность» и сложностью его составляющих. Как следствие, наблюдается некое «жонглирование» терминами, эпизодическое дублирование, иногда обусловленное известным высказыванием «все течет – все изменяется».

Безусловно, содержание видовых понятий резильентности не является статичным и меняется в зависимости от аспектов рассмотрения педагогических объектов.

Принимая во внимание отмеченное выше, авторами не снимается проблема исследования субъектно-личностной резильентности, а только подтверждается актуальность и повышается необходимость ее решения.

Цель исследования состояла в теоретико-методологическом обосновании нового понятия «субъектно-личностная резильентность».

Методы исследования: сравнительный анализ определений базовых понятий, используемых в исследовании; контент-анализ определений видовых понятий резильентности; обобщение содержания категорий субъектности и личности; дедукция и синтез при обосновании сущности субъектно-личностной резильентности.

Методологической основой нашего исследования является субъектно-деятельностный подход, где человек выступает как субъект деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская и др.), и системно-субъектный подход, в котором базовым положением является утверждение о целостности и единстве развития личности и субъекта (Е. А. Сергиенко, Н. С. Павлова, И. И. Ветрова и др.).

Литературный обзор проблемы резильентности показал, что исследование интегрированного видового понятия не проводилось. В рамках данной статьи не предусматривалось описание всех имеющихся видовых понятий резильентности, поэтому мы остановимся на некоторых, существенных для нашего исследования.

Так, В. Л. Виноградов и О. В. Шатунова используют понятие «личностная резильентность», понимание которого основано на общем мнении исследователей о сущности резильентности, сводимой к рассмотрению его как синонима жизнеспособности и жизнестойкости. Они приходят к выводу, определяя личностную резильентность «как способность обучающегося быстро приходить в себя после различных происшествий в школе, восстанавливать силы после ссор и неурядиц и справляться с проблемными (учебными и внеучебными) обстоятельствами без лишних переживаний...» [4, с. 95]. На наш взгляд, авторы дают несколько поверхностное определение понятия «личностная резильентность» и не отражают ее специфику. Считаем, что выше представленная формулировка личностной резильентности в большей степени соответствует академической.

В свою очередь, Л. Б. Райхельгауз при исследовании академической резильентности отмечает, что «понятия резильентности и устойчивости образовательных результатов частично пересекаются, но не совпадают, будучи различными» [8, с. 37].

Галимов С. Ф., предпринимая попытку определения личностной резильентности, указывает, что «личностная резильентность, определяемая как способность человека приспосабливаться и успешно справляться с жизненными трудностями, адаптироваться к изменениям и восстанавливаться после стрессовых ситуаций, является одним из ключевых факторов успешного психосоциального развития подростков» [5, с. 6]. Примечательно, что в данном определении автором уже затронуты некоторые конструкты родового понятия «резильентность», такие как: «успешно справиться с трудностями», «адаптироваться к изменениям», «восстановиться после стрессовых ситуаций». При этом следует указать, что резильентность не сводится только к восстановлению сил после стресса. Но заметим, что автор указывает на особую роль личной резильентности как ключевого фактора успешного психосоциального развития подростков. Полагаем, что этим подчеркивается взаимосвязь социального и психологического в развитии индивида как личности и увеличивается масштабность личностной резильентности.

Бисерова Г. К. при подготовке будущих учителей конкретизирует, что «субъектная резильентность как отражение способности молодого человека, субъекта учебно-профессиональной деятельности, сопротивляться профессиональным и личностным деструкциям и защите своей целостности, проявляя эмпатию, эмоциональную стабильность, сохранять активность и правильную жизненную позицию на пути к собственным долгосрочным целям» [1, с. 347].

В своем исследовании Г. К. Бисерова отмечает, что будущий педагог выступает как активный субъект деятельности, развиваясь как профессионал и как личность в процессе конструктивного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Подчеркивается, что субъектная резильентность будущего педагога, как профессионала, имеет отражение субъектности в осознании и деятельности. Автор заявляет о том, что «...профессиональная и личностная субъектность, и соотносящаяся с ней субъектная резильентность, которую возможно рассматривать, как профессионально важное качество современного учителя» [1, с. 347].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что только личность, обладающая резильентностью, при наличии свободы и автономности может проявлять себя как истинный субъект своей профессиональной деятельности и архитектор траектории личностного развития, стремясь повысить компетентность и эффективность результатов.

Проведенный научный поиск позволил установить, что более плодотворным является осмысление научных категорий на основе синтеза разных подходов. В связи с этим для методологического обоснования понятия «субъектно-личностная резильентность» нами использовались следующие подходы.

Субъектно-деятельностный подход. Определяющими специфику видового понятия «субъектно-личностная резильентность», вводимого нами, выступают субъектность и личность, поэтому и начнем с их рассмотрения.

Для понятия «субъектность» исходным является термин «субъект», имеющий общеизвестное словарное толкование в переводе (с лат. *subjectum*) как предмет, лежащий в основе.

В философии научная категория «субъект» трактуется как «человек, вступающий в контакт с миром, изменяющий предметную обстановку своего бытия и самого себя (свои качества и силы) в процессе решения практических и духовно-теоретических задач» [11, с. 664]. Отсюда вытекает понимание того, что человек – субъект, обладающий сознанием, выступает источником познания и активной деятельности, способен к изменению своего бытия. Следовательно, основным признаком в определении субъекта заключается в том, что он обязательно является источником активной деятельности.

При изучении трудов С. Л. Рубинштейна нами не обнаружено четкого определения категории «субъект», но при этом указывается на то, «что сам субъект есть объективно существующая материальная реальность, а не обособленная субъективность «чистого» сознания» [9, с. 87]. Таким образом, подчеркивается, что именно субъект объединяет бытие и сознание в единое целое.

Гениальное философское осмысление С. Л. Рубинштейна послужило основой методологического положения в русле субъектно-деятельностного подхода о том, что человек, как часть бытия, является субъектом деятельности и познания. При этом его идеи заложили методологические основы целостности в их понимании. Дальнейшая концептуализация его теории наблюдается в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского и других.

Брушлинский А. В., опираясь на научные положения, разработанные великим ученым С. Л. Рубинштейном, определяет, что «субъект – это качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности» [3, с. 12]. Примечательно то, что А. В. Брушлинский утверждает целостность, интегративность и единство субъекта, которые выступают основой

системности его свойств, а также обозначают связь признаков субъекта и личности [3].

Нельзя не согласиться с заключением В. О. Богдановой, которая отмечает, что субъектность в контексте бытия человека указывает на осознанное преобразовательное отношение индивида к миру и себе. Весьма важно в аспекте нашего исследования, что автор подчеркивает характерную особенность субъектности, выражающуюся в способности человека изменять окружающий мир и себя, влиять на других людей, которая является необходимым условием адаптации [2].

Следовательно, субъектность понимается как способность человека «быть субъектом», выступать «автором» своего жизненного пути. Проявляя высокую степень активности в создании своего проекта бытия, субъект опирается на собственные ресурсы и максимально привлекает внешние.

Очень важно для нашего исследования понимание соотношения таких категорий, как «субъект» и «личность». Примечательно, что многие ученые, том числе и А. В. Брушлинский, отмечают, что понятие «личность» является более узким и характеризует социальные свойства человека.

В философском дискурсе понятие «личность» рассматривается как «индивидуальный человек, как субъект общественной жизни, общения, деятельности, а также – своих собственных сил, способностей, потребностей, интересов, устремлений и т. д.» [11, с. 331]. А также отмечается, что личность является социальной формой бытия человека, «что вне личностного бытия социальные качества (...) не могут ни синтезироваться, ни проявиться, ни реализоваться» [11, с. 331].

Принимая во внимание и анализируя представленные выше определения исследуемых понятий, можно заключить, что наблюдается неоспоримая взаимосвязь между субъектом и личностью, становление которых происходит в разных видах деятельности человека на протяжении всей жизни.

На наш взгляд, более глубокая сущность субъекта раскрывается в понятии «субъектность». Проведенный нами контент-анализ определений субъектности позволил сделать вывод, что в общем под субъектностью понимается свойство живого существа (в данном случае человека) быть агентом (субъектом) действия, деятельности, поведения. Следовательно, подчеркивается потенциал субъектности человека в его жизненной активности, что весьма важно для методологического обоснования понятия «субъектно-личностная резильентность».

Системно-субъектный подход. В рамках системно-субъектного подхода понятия «субъект» и «личность» представляются как обладающие неким общим, но в то же время имеющие специфику. Так, по мнению Е. А. Сергиенко, «личность понимается как содержательное образование (порождение смыслов, ценностей, направленности), в то время как субъект – как индивидуальная возможность выборов, целей, реализации задач с учетом как ситуаций и событий, так и индивидуальной направленности и смыслов взаимодействий» [10, с. 155].

Представители системно-субъектного подхода подчеркивают, что указанные категории определяются через специфические, но близкие и взаимосвязанные функции (когнитивную, коммуникативную,

регулятивную), и именно в соответствии с уровнем развития личности и субъекта реализуются эти функции [7, с. 466].

Павлова Н. С. указывает на перспективность использования данного подхода, в котором «полно и непротиворечиво отражены значение субъекта и личности как двух ипостасей человека, находящихся во взаимодействии друг с другом...» [7, с. 466].

Весьма существенным для нашего исследования является методологическое положение системно-субъектного подхода, в основе которого «лежит континуум субъектно-личностного развития человека на протяжении всей жизни» [7, с. 466].

Это еще раз позволяет утверждать не только о единстве и целостности развития субъекта и личности в течение всей жизнедеятельности человека, но и принять его как исходное для обоснования сущности видového понятия «субъектно-личностная резильентность».

Полагаем, что субъектно-личностная резильентность выступает как составляющий элемент субъектно-личностного развития индивида на протяжении всей жизнедеятельности и ей присуща континуальность (непрерывность).

В итоге мы пришли к выводу, который может выступать как основание для обобщенного методологического понимания сущности дефиниции «субъектно-личностная резильентность». Нами субъектно-личностная резильентность рассматривается как динамическая интегративная способность человека, основанная на совокупности субъектных и личностных характеристик, обеспечивающая возможность преодоления трудностей, вызовов реальности, сложных ситуаций в жизнедеятельности, восстановления состояния нормологического функционирования после переживания непосредственной данности на личном опыте, адаптации к особым новым условиям с дальнейшим выбором деятельности и поведения преобразующей направленности, позитивное развития личности как субъекта с использованием внутренних и внешних ресурсов.

В заключение следует отметить, что представленное теоретико-методологическое обоснование сущности понятия «субъектно-личностная резильентность» с учетом единства составляющих «субъектность» и «личность» и особенностей родового понятия «резильентность» утверждает его континуальность и позволяет исследовать его в контексте субъектно-личностного развития индивида.

Считаем, что в дальнейшем оперирование понятием «субъектно-личностная резильентность» может быть связано с исследованием и осмыслением его в процессуальном аспекте, проектированием педагогических моделей, способствующих выявлению закономерностей и предикторов развития у обучающихся разных возрастных групп. Это позволит разработать континуальную технологию развития субъектно-личностной резильентности у обучающихся общеобразовательной школы и критерии результативности для каждого этапа.

Список литературы

1. **Бисерова, Г. К.** Субъектная резильентность как ключевой фактор профессиональной подготовки будущих учителей / Г. К. Бисерова // Проблема современного педагогического образования. – 2023. – № 78(2). – С. 346–349.
2. **Богданова, О. В.** Философское осмысление феномена «субъектность» / О. В. Богданова // Социум и власть. – 2023. – № 3(97). – С. 7–17.
3. **Брушлинский, А. В.** О критериях субъекта / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского. – Москва, 2002. – ISBN 5-9292-0070-X. – С. 9–33.
4. **Виноградов, В. Л.** Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников / В. Л. Виноградов, О. В. Шатунова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 85–99.
5. **Галимов, С. Ф.** Роль личностной резильентности подростков в контексте проблем современного школьного образования / С. Ф. Галимов // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2023. – № 2(30). – С. 5–12.
6. **Давыдова, Л. Н.** Структурно-функциональная модель резильентности как родового понятия педагогики / Л. Н. Давыдова, К. Н. Фирсов. – Текст : электронный // Педагогические исследования. – 2024. – Вып. 4. – С. 28–56. – URL: [https://aguped.ru/files/4\(20\)/28-56.pdf](https://aguped.ru/files/4(20)/28-56.pdf) (дата обращения: 25.11.2025).
7. **Павлова, Н. С.** Исследование субъектных и личностных характеристик в русле системно-деятельностного подхода / Н. С. Павлова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13, вып. 4. – С. 462–474.
8. **Райхельгауз, Л. Б.** Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л. Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3(114). – С. 32–40.
9. **Рубинштейн, С. Л.** Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 288 с. – ISBN 978-5-4461-2139-7.
10. **Сергиенко, Е. А.** Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода / Е. А. Сергиенко. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2021. – 279 с. – ISBN 978-5-9270-0435-5.
11. **Современный философский словарь** / [Азаренко С. А. и др.] ; под общ. ред. В. Е. Кемерова и Т. Х. Керимова. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2015. – 823 с. – ISBN 978-5-8291-1712-2.
12. **Феномен резильентности как приоритетная междисциплинарная компетенция** в подготовке социальных работников в вузе : монография / Т. Е. Мальцева, А. Г. Васюк, О. А. Черкашин, Е. В. Антыкова ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : КНИТА, 2023. – 248 с. – ISBN 978-5-6051247-1-9.

**Davydova L. N.,
Firsov K. N.**

**Theoretical and methodological substantiation
of the concept of “subject-personality resilience”**

The article provides a justification for the new specific concept of “subject-personal resilience” from the standpoint of the subject-activity and system-subject approaches. The authors consider subject-personality resilience as a dynamic integrative ability of a person based on a set of subjective and personal characteristics, providing the opportunity to overcome difficulties, challenges of reality, difficult situations in life, restore the state of normological functioning after experiencing the immediate reality “... on their own experience, adapt to changed conditions with the subsequent choice of a solution of activity-transformative orientation, personal development as a subject of activity using internal and external resources. The author’s point of view on the continuum of subject-personality resilience is confirmed”.

Key words: *resilience, subject, subjectivity, personality, subject-personality resilience, continuity*

УДК 37.091.12:81'271

Зайцева Анна Владимировна,

канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры русского языкознания
и коммуникативных технологий
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
dumayanna@mail.ru

Серебряк Марина Владимировна,

канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры русского языкознания
и коммуникативных технологий
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
marinasv86@gmail.com

Теоретико-методологические основы совершенствования культуры речи в профессиональном и межличностном общении педагога

В статье раскрываются теоретико-методологические основы совершенствования культуры речи педагога в профессиональном и межличностном общении. Культура речи рассматривается как предмет научного анализа, обладающий междисциплинарным характером и значительным потенциалом для развития педагогического мастерства. Обосновываются ключевые методологические принципы, определяющие эффективность речевой деятельности педагога. В контексте новых социокультурных условий развития общества особое внимание уделяется современным подходам к оценке речевой компетентности и средствам ее совершенствования. Сделан вывод о необходимости применения комплексного подхода в формировании и развитии речевой культуры педагогов как важнейшего условия обеспечения качества образования.

Ключевые слова: культура речи, теоретико-методологические принципы, педагогическое общение, межличностное взаимодействие, речевая компетентность, образовательное пространство

Культура речи современного человека в контексте глобальных социокультурных изменений все чаще вызывает беспокойство со стороны специалистов различных сфер деятельности. Педагогическое сообщество высказывается о том, что за последние десятилетия произошла «деформация традиционных нравственных установок, норм морали, что привело к падению культуры в целом и снижению речевой культуры в частности» [7, с. 3]. Ученые-лингвисты (Л. А. Введенская, Л. П. Крысин, О. Б. Сиротинина, Н. И. Формановская и др.) фиксируют нарастающую вульгаризацию языка, засорение его потоком заимствований, расшатывание литературных норм, что также является фактором снижения культуры речи. Следует отметить особое внимание к этой проблеме и со стороны правительства. В 2024 году

В. В. Путин на встрече с лауреатами и финалистами конкурса «Учитель года» выразил обеспокоенность по этому вопросу и поручил Министерству просвещения разработать комплекс мер, необходимых для сохранения и повышения культуры речи в стране. В этом контексте особые надежды возлагаются на педагогов, поскольку они способны продемонстрировать культуру речи в качестве эталона для общества, а также развивать ее у обучающихся.

Обзор научных исследований показывает, что ученые разработали широкий круг различных аспектов культуры речи: вопросы нормативности подробно изучены Л. А. Введенской, Г. О. Винокуром, К. С. Горбачевичем; теоретическое осмысление этикета и коммуникативной культуры представлено в трудах Б. Н. Головина, И. А. Стернина, Н. И. Формановской; психолингвистические особенности речевой деятельности рассмотрены И. А. Зимней, А. А. Леонтьевым; проблемы культуры профессионально-педагогического общения описаны В. А. Кан-Каликом, А. Н. Ксенофонтовой, Т. А. Ладыженской, О. Б. Сиротининой и др. Отметим, что все перечисленные аспекты актуальны и сегодня, однако их мониторинг проводился в иных социокультурных условиях. Изменившиеся реалии с повсеместной цифровизацией, тотальным влиянием сети интернет на общество в целом актуализируют проведение комплексного анализа накопленного опыта и выработки теоретико-методологических основ, позволяющих формировать и развивать культуру речи педагога как ее транслятора в современном обществе.

Цель статьи заключается в комплексном анализе и обосновании теоретико-методологических основ совершенствования культуры речи педагога в профессиональном и межличностном общении в контексте современных социокультурных изменений.

Несмотря на широкое распространение термина «культура речи» в научной и педагогической литературе, его трактовка остается неоднозначной, что обусловлено многоплановостью этого феномена и различиями в исследовательских подходах. Г. О. Винокур считает, что «понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле слова в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду только правильную речь или также речь умелую, искусную» [2, с. 36]. Л. А. Введенская рассматривает культуру речи как «совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей. К ним относятся: богатство, чистота, выразительность, ясность и понятность, точность и правильность» [1, с. 64]. Исходя из этих толкований можно утверждать, что культура речи представляет собой интегративное качество личности, включающее такие характеристики, как владение нормами современного литературного языка (фонетическими, лексико-грамматическими, стилистическими); речевая компетентность в различных формах коммуникации (монолог, диалог, полилог); способность к этически выверенному, эмоционально уравновешенному и целенаправленному речевому воздействию.

Педагогическую деятельность невозможно представить вне речевого взаимодействия. Речь педагога – это не просто средство передачи знаний, но и мощный инструмент формирования личности, ценностей и мотивации

обучающихся. От качества речи учителя зависит уровень восприятия учебного материала, психологический комфорт в классе и эффективность образовательного процесса в целом. В этой связи для решения проблемы повышения качества культуры речи педагога требуется разработка теоретико-методологической основы, которая позволила бы повысить качество подготовки специалистов на уровне вузов, а также совершенствовать их культуру речи в процессе профессиональной деятельности. На актуальность проведения таких исследований в современных условиях указывают О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, А. В. Свиридова [8, с. 156] и др.

Изучение научной литературы, а также анализ педагогического опыта позволяют утверждать, что для решения такой задачи необходимо применение комплексного подхода, позволяющего, во-первых, интегрировать достижения исследователей из разных областей научного знания (педагогика, психология, лингвистика, культурология и др.), во-вторых, учесть современные тенденции развития общества и образования, а, в-третьих, внедрять в этот процесс современные цифровые возможности. Выделим существенные принципы, позволяющие поступенчато, на различных уровнях формировать культуру речи педагога.

Основа современного образования, согласно закону, – **принцип гуманизма**, который подразумевает формирование личности «в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, ... воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности...» (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 25.12.2023 N 685-ФЗ, ст. 3, п. 3). Реализация этого принципа – основа гармоничного развития, позволяющая сформировать правильные жизненные установки на созидательную деятельность в обществе и заложить основу личностного роста (К. Д. Ушинский, И. А. Колесникова и др.). По нашему мнению, без духовно-нравственного воспитания, позволяющего человеку в различных жизненных ситуациях опираться на моральные нормы, невозможно сформировать его культуру. Педагог должен хорошо знать и руководствоваться правилами этики педагогического общения, основа которых – уважение, вежливость, тактичность и др. Проявление уважительного отношения, ненавязчивое воспитание нравственных чувств и этического сознания заложат прочную основу для развития общей культуры человека, а соответственно и повлияют на его речь.

В основе **культурологического принципа** лежат идеи: формирования человека культуры, умеющего ценить, хранить и приумножать достижения своего народа; создания культурной среды, в которой возрастает и формируется личность; развития творческого потенциала как способа самовыражения человека в культуре (Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, А. Г. Козлова, Н. Б. Крылова, А. В. Рогова и др.). Культурологический принцип для педагога – это, в первую очередь, профессиональное освоение словесного богатства родного языка и способность презентовать эти знания на высоком уровне.

Также отметим предложенную немецким педагогом А. Дистервегом идею культуросообразности. Она предполагает максимальное использование в воспитании, образовании и обучении культуры той среды, в рамках которой осуществляется развитие личности человека (региона, народа,

нации, общества, страны) [3]. В рамках этого подхода педагогическая речь должна соответствовать общекультурному и нравственному контексту, учитывать национальные, региональные, возрастные и социокультурные особенности обучающихся. Этот принцип включает: 1) этический компонент речи – уважительность, доброжелательность, отказ от грубости, иронии, унижения и манипуляций; 2) эстетический аспект – образность, богатство, эмоциональная окрашенность речи, уместные в рамках педагогического дискурса; 3) социокультурную чувствительность – избегание речевых маркеров дискриминации, ксенофобии, социального стереотипирования; 4) приобщение к культурным ценностям – погружение в русскую словесную культуру, приобщение к традициям литературной речевой практики – использование в речи фольклорных, литературных, исторических отсылок, метафор, афоризмов, цитат и под.

Принцип нормативности предполагает соответствие речи педагога нормам современного литературного языка. Нормативность речи, по определению С. А. Кузнецова, это «использование говорящим тех норм литературного языка, которые в любом функциональном стиле речи являются нейтральными» [6, с. 31]. Речь идет о соблюдении орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических и стилистических норм. Педагог, выступающий в роли образцового носителя и транслятора языка, несет ответственность за качество языковой среды, в которой формируется речь обучающихся. Неграмотность, речевые ошибки, канцеляризм, просторечия в речи педагога подрывают его авторитет и снижают эффективность учебной коммуникации. Нормативность тесно связана с понятием языковой культуры и предполагает не только знание норм, но и их регулярное применение в коммуникативной деятельности. Следовательно, развитие нормативного аспекта речи требует систематической работы над языковыми знаниями и речевой практикой. В современных условиях эффективным средством повышения качества речи могут стать онлайн-ресурсы (лингвистические порталы, словари), поскольку их доступность и удобство дают возможность сформировать навык самопроверки нормативности языковых фактов.

Коммуникативный принцип предполагает умение осуществлять рациональный выбор языковых средств в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией в зависимости от функционального стиля речи, социальных различий, цели общения и других факторов. Коммуникативность в контексте педагогической речи означает ее направленность на эффективное взаимодействие с обучающимися, родителями, коллегами. В общем виде коммуникативность, по мнению З. И. Колычевой, подразумевает «способность, склонность к коммуникации (передаче информации в процессе общения), к установлению контактов, связей» [4, с. 176]. В педагогическом взаимодействии коммуникативность включает не только передачу информации, но и установление эмоционального контакта, активизацию познавательной деятельности, развитие диалога, сотрудничества и обратной связи. Речь педагога должна быть *понятной* (соответствовать уровню развития обучающихся, быть логичной и структурированной); *выразительной* (поддерживать интерес слушателей с помощью интонации, темпа, пауз, образности); *гибкой* (адаптироваться к изменениям в коммуникативной

ситуации, подразумевает готовность к неожиданному вопросу, смене темы или настроения аудитории); *диалогичной* (предполагать не монологическое вещание, а участие обучающихся в процессе общения). Принцип коммуникативности также предполагает владение речевыми стратегиями и техниками активного слушания, использование вопросов, обращений, побудительных конструкций, а также невербальных средств – жестов, мимики, позы, зрительного контакта. Коммуникативность является неотъемлемым элементом профессиональной речевой компетентности педагога, способствует не только передаче знаний, но и формированию устойчивых межличностных связей, развитию культуры общения обучающихся и поддержанию уважительной, доброжелательной атмосферы в образовательной среде.

В этой связи актуальна также риторическая подготовка, которая, по мнению ученых, должна формировать: 1) готовность к передаче информации (выражается в приятности манеры речи, четкой постановке голоса, свободном владении материалом, его структурированной подаче); 2) перцептивную готовность (предполагает владение темпом речи, тембром голоса, паузацией; соответствие статусу педагога во внешнем виде, невербальных средствах коммуникации и др.); 3) организационную готовность (проявляется во взаимодействии с аудиторией) [9, с. 152–153]. В совокупности эти умения дают возможность педагогу завоевать авторитет и осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне.

Вежбицкая А., Гаврилов В. В., Демьянков В. З., Киселева С. В. и другие свидетельствуют о том, что освоение языка невозможно в отрыве от интеллектуальной деятельности человека. **Когнитивный принцип** предполагает развитие языкового сознания, формирование языковой картины мира, что дает возможность человеку воспринимать, фиксировать, анализировать и структурировать знания о действительности. По свидетельству Е. С. Кубряковой, «...содержательная информация, полученная в ходе познавательной деятельности человека и ставшая продуктом обработки, находит свое выражение в языковых формах. Языковое сознание ... есть форма структурирования и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире, форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании. Когнитивные процессы связаны с языком и принимают форму „языковленных“ процессов» [5, с. 38]. Таким образом, культура речи педагога, ее сформированность напрямую зависит от развития мыслительных процессов, которые должны носить непрерывный характер.

Безусловно, при этом нужна **рефлексивность**, которая предполагает способность к самонаблюдению, самооценке и осмыслению своей речевой деятельности. Г. П. Щедровицкий понимает под рефлексивностью мыслительную деятельность, направленную с помощью языковых знаков на деятельность как на новый предмет самоанализа. Ученый считает, что рефлексия требует от субъекта дополнительных знаний и необходимых для понимания рефлексивной ситуации процедур, среди которых выделяет следующие: 1) остановка процесса мышления, благодаря чему происходит дифференциация субъектом себя и осуществляемой им деятельности; 2) фиксация процесса в другом материале (речевые действия), что обеспечивает его объективацию (осознание); 3) обобщение содержания в виде закона, принципа, метода и отчуждение от него, что обеспечивает

реализацию субъект-объектных отношений в познании [10]. Из этого следует, что педагог должен уметь анализировать эффективность собственной речи, выявлять удачные и неудачные коммуникативные решения, понимать причины речевых неудач и разрабатывать стратегии и тактики их устранения. Формирование рефлексивной культуры речи требует как внешней (обратная связь от коллег, обучающихся), так и внутренней работы (самоанализ, планирование речевых задач). Это особенно важно в условиях инклюзивного, поликультурного или дистанционного образования, где требования к речевой чуткости и адаптивности педагога особенно высоки. Рефлексивность помогает учителю избегать речевых шаблонов, штампов, излишней авторитарности и формирует профессиональную осознанность и гибкость. Считаем, что для реализации этого принципа на практике следует вовлекать педагогов в активную интеллектуальную среду через создание различных профессиональных сообществ, площадок для дискуссий и обмена опытом, проведение профессиональных конкурсов, конференций, семинаров и под.

Имиджевый подход активно обсуждается в современных научных публикациях (О. Ю. Афанасьева, Е. Ю. Никитина, Г. Г. Почепцов, А. В. Свиридова и др.), поскольку он «социально обусловлен, действенен, формируется в коммуникативном пространстве и выступает педагогическим инструментарием, с помощью которого учитель оказывает влияние на обучающихся» [8, с. 165]. Важно отметить, что существует как личностный имидж педагога, становление которого зависит от многих условий (широкая речевая практика, саморазвитие и саморефлексия, коммуникативное лидерство и др.), так и имидж профессии, который следует развивать в общественном мнении. На продвижение определенных идей в обществе сегодня влияют интернет, СМИ, блогосфера и другие реалии современного социума, которые следует учитывать как современному педагогу, так и профильным ведомствам. Считаем, что для достижения успеха в формировании культуры речи нужно поднимать ее престижность в медийной сфере, а также повышать имидж педагогической профессии как одной из центральных в аспекте развития будущего страны.

Таким образом, совершенствование культуры речи педагога – это сложный, многоплановый процесс, требующий системной методологической базы. Интеграция знаний из сопряженных профильных наук, а также применение комплексных мер могут обеспечить целостный подход к развитию профессиональной речевой компетентности педагога. Перечисленные принципы охватывают все существенные аспекты речевого поведения: от соответствия языковым нормам до способности вести ценностно-насыщенное, этически выверенное общение с обучающимися. Реализация этих принципов на практике возможна через целенаправленную подготовку педагогов, их постоянное профессиональное совершенствование, саморефлексию, а также через формирование престижности культуры речи в обществе в целом. Перспективы дальнейшего развития поставленной проблемы связаны с разработкой инновационных моделей и технологий речевой подготовки, интегрирующих традиционные и цифровые формы коммуникации для повышения эффективности педагогического взаимодействия.

Список литературы

1. **Введенская, Л. А.** Русский язык и культура речи : учеб. пособие для вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 544 с. – ISBN 5-222-01358-8.
2. **Винокур, Г. О.** Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 492 с.
3. **Дистерверг, Ф. А.** О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф. А. Дистерверг // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193–198.
4. **Колычева, З. И.** Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма / З. И. Колычева. – Санкт-Петербург : [Б. и.], 2004. – 207 с. – ISBN 5-258-00061-3.
5. **Кубрякова, Е. С.** Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – ISBN 5-94457-174-8.
6. **Кузнецов, С. А.** Языковая норма и правила речевой деятельности / С. А. Кузнецов. – Текст : электронный // Herzena.ru : [сайт]. – URL: https://herzena.ru/public/files/articles/С.А.Кузнецов.%20Языковая%20норма_537c9886848c0.pdf (дата обращения: 15.08.2025).
7. **Маринчук, Н. С.** Развитие культуры речи учащихся на уроках русского языка в 8–9 классах на основе межъязыковых сопоставлений : спец. 5.8.2 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Маринчук Надежда Сергеевна ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2022. – 23 с.
8. **Никитина, Е. Ю.** Теоретико-методологическая навигация развития речевого имиджа будущего учителя / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, А. В. Свиридова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 1(173). – С. 154–180.
9. **Полетаева, Н. М.** Ораторское искусство педагога / Н. М. Полетаева, Е. А. Родина // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 150–157.
10. **Щедровицкий, Г. П.** Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 800 с. – ISBN 5-98808-003-0.

Zaitseva A. V.,
Serebryak M. V.

**Theoretical and methodological foundations for improving speech culture
in professional and interpersonal communication by a teacher**

The article reveals the theoretical and methodological foundations for improving the speech culture of teachers in professional and interpersonal communication. Speech culture is considered as a subject of scientific analysis that has an interdisciplinary nature and significant potential for developing pedagogical skills. The article substantiates the key methodological principles that determine the effectiveness of a teacher's speech activity. In the context of the new sociocultural conditions of society's development, special attention is given to modern approaches to assessing speech competence and means of improving it. The article concludes that it is necessary to apply a comprehensive approach in the formation and development of the speech culture of teachers as a crucial condition for ensuring the quality of education.

Key words: *speech culture, theoretical and methodological principles, pedagogical communication, interpersonal interaction, speech competence, educational space*

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

Реалии и смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе

В статье на теоретическом и эмпирическом уровне исследуются реалии и смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в контексте условий жизни человека в современном обществе, что актуализирует необходимость занятий физической культурой для всех категорий населения, особенно для подрастающего поколения, где ведущую позицию занимает учитель физической культуры. Реалии и смыслы в совокупности определяют современный профиль и имидж профессиональной деятельности учителя физической культуры.

Ключевые слова: реалии, смыслы, учитель физической культуры, профессиональная деятельность, профессиограмма, профессиональные качества, личностные качества

Современное общество характеризуется ускорением темпов жизни, цифровизацией и информатизацией, огромным потоком информации, что, естественно, накладывает отпечаток на здоровье психическое, социальное, физическое, интеллектуальное. В связи с этим основной проблемой является создание условий для укрепления и сохранения здоровья, особенно подрастающего поколения. Именно поэтому в ряде государственных документов корреспондируется позиция, направленная на формирование мотивации на укрепление здоровья, изменение мировоззренческой позиции относительно собственного здоровья и здоровья окружающих, формирование культуры здоровья. На передний план выступает фигура педагога, который должен и может реализовать государственные установки относительно укрепления и формирования здоровья подрастающего поколения. Надо сказать, что данная миссия объединяет педагогов различных направлений профессиональной деятельности в единый сплоченный коллектив, который реализует единую цель, однако доминирующая позиция отводится именно педагогу по физической культуре и спорту.

Целью нашей статьи выступает выявление реалий и смыслов профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе.

Для достижения поставленной цели использовались теоретические и эмпирические методы исследования.

В результате проведенного исследования было установлено, что понятия «реалии» и «смыслы» очень тесно связаны в педагогическом труде учителя, а именно понятие «реалии» включает в свое смысловое содержание постоянную рабочую обстановку учительского труда по реализации государственных стандартов, требований [4; 5; 6; 1], рабочих программ [7], физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы, различные воспитательные проекты, а также межличностные контакты с обучающимися и их родителями.

Понятие «смыслы», как категория, определяет целевые ориентиры физической культуры в современном обществе, а также пути их достижения в целостном развитии личности на основе целостного подхода. При этом смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры наполняются его энергией, жизнестойкостью, внимательным отношением к субъектам педагогического процесса, коллегам на основе межличностной коммуникации, однако при этом основным императивом смыслов выступает стремление к повышению уровня своего профессионального мастерства. С таких позиций рассмотрим феномен профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе.

Анализ различных научно-методических материалов, а также практики учительского труда свидетельствует, что профессиональная деятельность учителя физической культуры определяется профессиограммой учителя физической культуры. К сожалению, на государственном уровне профессионального стандарта учителя физической культуры пока еще нет, но существует профессиональный стандарт «Тренер-преподаватель» [2] и профессиональный стандарт «Педагог» [3], структура которых включает области профессиональной деятельности и перечень основных трудовых функций.

Анализ профессионального стандарта «Педагог», а также профессиограммы учителя физической культуры позволил определить реалии профессиональной деятельности учителя физической культуры на основе компетентностного подхода, что представлено в Табл. 1.

Таблица 1

Реалии профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе

№/№	Вид профессиональной деятельности	Основные трудовые функции
1.	Реализация государственных стандартов и рабочих программ по физической культуре для обучающихся начальной, основной и средней школы	Проведение уроков физической культуры и внеурочной деятельности. Планирование, оценка и контроль успеваемости по физической культуре. Прикладно-ориентированная физическая подготовка

2.	Деятельность по физическому воспитанию детей различных возрастных групп	Реализация современных и инновационных форм, средств и методов работы по физическому воспитанию детей, работа по воспитанию духовных и моральных ценностей
3.	Физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа	Реализация различных физкультурно-оздоровительных, здоровьесформирующих и здоровьесберегающих технологий, формирование культуры здоровья
4.	Профессиональное развитие и повышение квалификации	Самосовершенствование, саморазвитие, повышение уровня физической и технической подготовки, владение общими и профессиональными компетенциями

Реализация определенных видов профессиональной деятельности учителя физической культуры обозначает профиль его профессиональных качеств как инструментов достижения определенных профессиональных результатов. К ним можно отнести умение объяснить и показать физическое упражнение, а также научить обучающихся основным параметрам движения (пространственным, временным, пространственно-временным, динамическим, ритмическим), для чего учителю следует иметь достаточный уровень физической и технической подготовленности. Важным инструментом учителя является умение оценить достижения обучающихся в физической культуре согласно требованиям Федеральной рабочей программы по физической культуре для обучающихся различных возрастных групп, а также спланировать действия учеников по достижению личностных, метапредметных и предметных результатов.

Ранжирование ответов респондентов, будущих учителей физической культуры, студентов Института физического воспитания и спорта Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» по выявлению доминирующих профессиональных качеств учителя физической культуры как константы реалий его профессиональной деятельности в современном обществе свидетельствует, что на первое место респонденты поставили «Высокий профессионализм» (первый ранг); на второе место – «Знание предмета «Физическая культура» (второй ранг) и на третье место вышли «Умение преподавать учебный материал» и «Умение организовывать обучающихся» (третий и четвертый ранги).

Смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе идут в соответствии с теми стратегическими направлениями развития нашего общества, которые определяют вектор образования и воспитания подрастающего поколения. К ним можно отнести формирование ценностей здорового образа жизни, формирование культуры здоровья, привитие любви к спорту и активному отдыху.

Важным смыслом в профессиональной деятельности учителя физической культуры выступает создание мотивационного базиса у обучающихся различных возрастных групп к занятиям физической культурой, предпочтя им гаджеты и виртуальные развлечения, где общим трендом молодежи выступает пассивный отдых, что влечет за собой снижение уровня двигательной активности. Поэтому ориентация обучающихся на занятия физической культурой как инструмента развития силы, выносливости, гибкости, координации и выступает залогом здоровья и успешной социализации. Анализ результатов анкетирования 50 обучающихся 9 классов Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Луганская средняя школа № 26» свидетельствует, что около 70% обучающихся (как юношей, так и девушек) заинтересованы в развитии силы и выносливости как индикаторов готовности к защите своей Родины и Отечества.

Установлено, что важным смыслом профессиональной деятельности выступает профессиональное саморазвитие, работа над своим профессиональным ростом и постоянное самосовершенствование, что создает высокий профессиональный имидж учителя физической культуры среди своих коллег, обучающихся и их родителей.

Анализ смыслов профессиональной деятельности на основании опроса учителей физической культуры с различным профессиональным стажем свидетельствует, что учителя со стажем до 5 лет основным смыслом считают необходимость самообразования в соответствии с новыми реалиями и трендами современного общества и современного образования. Категория учителей со стажем до 10 лет на первое место выдвигает участие в различных конкурсах и программах, а именно «Флагманы образования», республиканский конкурс «Учитель здоровья» и др. Учителя со стажем 15 лет и выше фокусируют внимание на популяризации здорового образа жизни в школе, стремлении поддерживать и повышать уровень своего здоровья, стараются участвовать во Всероссийском конкурсе «Человек идущий» как пример для детей различных возрастных групп, их родителей, а также педагогов с различным стажем работы.

Следовательно, смыслы профессиональной деятельности аккумулируют в своей плоскости и профессиональные, и личностные качества учителя физической культуры.

Результаты ранжирования личностных качеств учителя физической культуры свидетельствуют, что респонденты – будущие учителя физической культуры из пятнадцати предложенных личностных качеств на 1 место поставили требовательность (первый ранг); на второе место –

ответственность (второй ранг) и на третье – доброжелательность и вежливость (третий и четвертый ранг). Представим в таблице смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе (Табл. 2).

Таблица 2

Смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе

№/№	Личностные смыслы	Профессиональные смыслы
1.	Создание позитивного имиджа человека в профессии и достижение высокого авторитета творческой индивидуальности	Самообразование по изучению новых методик, технологий, участие в семинарах и курсах повышения квалификации учителей
2.	Возможность влиять на детей своим примером и способствовать формированию интереса к физической активности и здоровому образу жизни	Участие в различных конкурсах и программах как пример для обучающихся, родителей и педагогов
3.	Повышение уровня своего здоровья, ведение здорового образа жизни	Создание мотивационного базиса у обучающихся на регулярные занятия физической культурой
4.	Генерирование высокой личностной ответственности, познавательной активности и непрерывного самообразования	Формирование личностных качеств у обучающихся в контексте ценностных приоритетов физкультурно-оздоровительной деятельности и занятий спортом

В заключение обозначим, что профессия учителя физической культуры в современном обществе – это сложный, но невероятно важный вид деятельности. Несмотря на существующие реалии, связанные с изменением ценностных ориентаций, ограниченными ресурсами и высокой нагрузкой, смыслы этой профессии остаются актуальными и значимыми. Для повышения эффективности работы учителям физкультуры необходима поддержка со стороны государства и общества, обеспечение достойных условий труда, а также внедрение инновационных методик и технологий. Только в этом случае можно обеспечить полноценное физическое и личностное развитие подрастающего поколения.

Список литературы

- Об утверждении Государственных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) :** приказ Министерства спорта Российской Федерации : № 117 от 22 февр. 2023 г. – Текст : электронный // Официальное опубликование

- правовых актов : [сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303290003?ysclid=mc8s653abu412385012> (дата обращения: 20.06.2025).
2. **Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель»** : Приказ Минтруда России : № 952н от 24 дек. 2020 г. – Текст : электронный // УчМет : учеб.-метод. портал. – URL: https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/prikaz-mintruda-rossii-ot-24_12_2020-n-952n.pdf (дата обращения: 11.03.2025).
 3. **Профессиональный стандарт «Педагог»** (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем и образовании) (воспитатель, учитель). – Текст : электронный // Информационная система «Школы России» : [сайт]. – URL: https://school3.kchr.eduru.ru/media/2020/02/11/1250875158/Profstandart_Pedagog.pdf?ysclid=mc61pguxyu997442396 (дата обращения: 11.04.2025).
 4. **Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования** : утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации : № 286 от 31 мая 2021 г. (с изм. и доп. от 18 июля 2022 г.). – Текст : электронный // МБОУ «Сазоновская СОШ» : [сайт]. – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 11.09.2023).
 5. **Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования** : утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации : № 287 от 31 мая 2021 г. (с изм. на 18 июля 2022 г.). – Текст : электронный // МБОУ «СОШ № 1 с УИОП имени Княжны Ольги...» : [сайт]. – URL: https://noschl.gosuslugi.ru/netcat_files/161/2509/FGOS_OOO_2022.pdf (дата обращения: 11.09.2023).
 6. **Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования** : утв. приказом Министерства образования и науки РФ : № 413 от 17 мая 2012 г. (ред. с изм. № 732 от 12.08.2022 г.). – Текст : электронный // Министерство образования Тверской области : [офиц. сайт]. – URL: <https://minobr.tverreg.ru/files/ФГОС%20СОО%20с%20изменениями%20от%2023.09.2022.pdf?ysclid=lmk96lsikx241638403> (дата обращения: 11.09.2023).
 7. **Федеральная рабочая программа начального общего образования. Физическая культура (для 1-4 классов образовательных организаций)**. – Текст : электронный // Единое содержание общего образования : [сайт]. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/frp-fizkultura-1-klassy.pdf?ysclid=luburnzkb70253845> (дата обращения: 11.03.2024).

Roters T. T.

**Realities and meanings of the professional activity
of a physical education teacher in modern society**

At the theoretical and empirical level, the article examines the realities and meanings of the professional activity of a physical education teacher in the context of human living conditions in modern society, which actualizes the need for physical education for all categories of the population, especially for the younger generation, where the leading position is occupied by a physical education teacher. Realities and meanings together determine the modern profile and image of the professional activity of a physical education teacher.

Key words: *realities, meanings, physical education teacher, professional activity, profессиogram, professional qualities, personal qualities*

Санченко Евгения Николаевна,
канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры теории и практики перевода,
заведующий научным отделом
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
ghostofangel25@mail.ru

Инновационное развитие и технологический суверенитет как современные научно-образовательные ориентиры становления молодых исследователей

В статье автор рассматривает понятия «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» как научно-образовательные ориентиры подготовки новой формации молодых исследователей. Проведен анализ подходов представителей разных научных направлений к определению сущности данных понятий. Выделены научно-образовательные ориентиры, позволяющие наполнить подготовку научных и научно-педагогических кадров инновационным содержанием, подобрать необходимые для этого педагогические механизмы и инструменты. Охарактеризовано авторское понимание инновационного развития и технологического суверенитета для научно-образовательной сферы.

Ключевые слова: *инновационное развитие, технологический суверенитет, научно-образовательные ориентиры, молодой исследователь, академическая культура молодого исследователя*

Актуальность исследования. Государственная политика Российской Федерации определяет инновационный путь развития страны, связывая на законодательном уровне научно-образовательные ориентиры подготовки высококвалифицированных специалистов с категориями «инновационное развитие» и «технологический суверенитет». Понимание сущности инновационного развития и технологического суверенитета позволяет педагогам университетов грамотно наполнять содержание подготовки исследователей «нового» формата, деятельность которых должна идти в унисон со стратегическими направлениями инновационного развития государства, что и обеспечит технологический суверенитет Российской Федерации в целом. Такая подготовка основана на формировании у молодых исследователей высокого уровня академической культуры, интеграции государственных интересов с личными научно-профессиональными целями и потребностями.

Современное понимание феноменов «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» не нашло пока в научной литературе единых трактовок, что, в том числе, сдерживает перестройку подготовки молодых исследователей в соответствии с современными запросами государства и общества. Поскольку категории «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» рассматриваются как научно-образовательные ориентиры становления и развития молодых

исследователей, то они нуждаются в своей интерпретации с позиции педагогической науки и образовательной практики, что и становится **целью данной статьи.**

Научная новизна исследования состоит в том, что предложены авторские интерпретации понятий «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» как научно-образовательных ориентиров формирования академической культуры молодых исследователей в пространстве университета.

Методология и методы исследования. Базой для исследования послужили следующие общенаучные методы: анализ, синтез и обобщение научных источников, контент-анализ подходов к пониманию сущности понятий. Методологической основой исследования выбраны системный подход, который на системной и последовательной основе позволяет выявить современные научно-образовательные ориентиры подготовки молодых исследователей в контексте решения задач инновационного развития и достижения технологического суверенитета российского государства, а также синергетический подход, направленный на синтез многофакторных взаимодействий в рамках подготовки научных и научно-педагогических кадров и развития у них академической культуры высокого уровня.

Результаты анализа научной литературы показывают, что понятия «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» широко изучены в большей мере в экономическом направлении (А. А. Афанасьев, К. В. Названова, Н. А. Багдасарян, Т. Г. Логутова, К. Э. Борблик, Р. А. Садикова и др.). Детальное изучение государственного технологического суверенитета позволило И. В. Паньшину выделить ключевые факторы достижения технологического суверенитета и технологического лидерства: политический, материально-технический, инфраструктура и условия, кадровый. Кадровый компонент характеризуется наличием «высококвалифицированных кадров, а также системы их подготовки и развития, обеспечивающей возможность разработки, освоения и использования передовых технологий» [13, с. 175].

Поскольку в нашем исследовании делается акцент на молодых исследователях с высокой академической культурой как гарантии инновационного развития государства и достижения технологического суверенитета [14, с. 202], то необходимо определить проекцию данных понятий в научно-образовательную сферу, опираясь на подходы представителей разных наук.

Философское осмысление вышеуказанных феноменов происходит через призму философии инноваций – философской рефлексии понятий «новация» и «инновация», единство которых определяет необходимые условия современного гармоничного развития личности. При этом важным уточнением является то, что именно традиции являются опорой для появления инноваций [4; 8; 17]. В философских источниках фиксируется мысль о том, что повсеместная инноватизация на глобальном уровне одновременно меняет как отдельную личность, так и многомерный социум в целом [3; 7], а значит требует его перехода на новый уровень академической культуры.

Как следствие, социологи инновационное развитие и достижение технологического суверенитета определяют «способностью адаптироваться в мотивационном, когнитивном, поведенческом аспектах» на

уровне индивида и на уровне организации [1, с. 41], что невозможно в условиях «квалификационного дисбаланса» – «несоответствия профессионально-квалификационной, социальной структуры населения» [1, с. 41].

Культурологи поддерживают идею о неразрывной взаимосвязи между инновационным развитием государства, его переходом на высокий технологический уровень и культурой. Также указывается на цикличную причинно-следственную связь этих феноменов, поскольку инноватизация как результат культурного развития одновременно является стимулом для культурного (в том числе технологического) прогресса [9; 15].

Представители психологических наук понятия «инновационное развитие» и «технологический суверенитет» связывают с изучением инновационного потенциала личности, характеризующегося как способность личности к инновационной деятельности в процессе инновационного развития социума [2; 5; 11; 16]. Исследователи выделяют стремление к профессиональному саморазвитию как одну из ключевых характеристик инновационного потенциала высокого уровня, поскольку именно такие высококвалифицированные кадры нацелены на достижение положительных результатов как в своих личных стремлениях, так и в интересах общества.

В контексте педагогических наук современные исследования сфокусированы на выявлении научно-образовательных ориентиров, направленных на достижение технологического суверенитета страны, в том числе и «образовательно-технологического суверенитета» [10; 12]. Но на практике акцент делается на создании благоприятных условий в сфере науки и образования для становления и развития молодых специалистов как представителей «нового» поколения, «стремящихся к непрерывному повышению уровня своего развития, с инновационным мышлением, конкурентноспособных, обладающих профессиональной мобильностью, чувством ответственности, творческим потенциалом, энергичных и активных» [6, с. 160]. Такой подход позволяет соответствовать приоритетам государственной политики в области образования и науки, поскольку процесс становления молодых исследователей в научно-образовательном пространстве происходит в едином контексте со всеми разноаспектными видами деятельности представителя академической культуры, когда их профессиональные знания, владение методологией научного исследования, междисциплинарность совместно с использованием современных технологий направлены на решения научно-технологических и социально-экономических задач быстроразвивающегося социума.

Множественный плюрализм интерпретаций анализируемых категорий поддерживается постоянными научными дискуссиями. Но, несмотря на разновекторность мнений, преобладает общее научное видение стратегического национального приоритета в поиске современных ориентиров инновационного развития различных сфер, в том числе и научно-образовательной, для достижения технологического суверенитета государства. Решение этих задач требует научного подхода академического уровня, основанного на практико-ориентированной координации и взаимодействии науки, образования и производства, где главными участниками становятся представители нового молодого поколения исследователей.

В связи с этим чётко прослеживаются и стратегически важные научно-образовательные ориентиры становления и развития молодых исследователей в рамках государственной политики:

- возврат к проверенным временем отечественным образовательно-исследовательским практикам и укрепление национальных образовательных традиций;

- углубленная профессиональная подготовка, отвечающая потребностям российской науки и производства;

- автономия в разработке образовательных стандартов, соответствующих национальным приоритетам;

- формирование интеллектуально развитой нравственной личности исследователя с опорой на традиционные отечественные духовно-нравственные ценности как основы для развития национального самосознания и формирования гражданской идентичности;

- качественная подготовка исследователей нового поколения с опорой на симбиоз отечественных традиций, ценностей, инновационных научных достижений, идей и инициатив;

- ориентация подготовки молодых исследователей на потребности современного рынка с расширением возможностей привлечения инвестиций процесса и результатов их научного поиска.

С учетом систематизации научных подходов к трактовке понятий «инновационное развитие» и «технологический суверенитет», а также их проекции в научно-образовательную сферу представляется возможным дать следующие авторские дефиниции вышеуказанных категорий.

Инновационное развитие рассматриваем как научно-образовательный ориентир, нацеливающий содержание, механизмы и педагогические инструменты становления и развития молодых исследователей на создание, внедрение и применение новых технологических продуктов, повышающих эффективность и результативность различного рода общественно-производственных процессов и способствующих устойчивому экономическому и социальному развитию государства и общества.

Технологический суверенитет определяем как значимый научно-образовательный ориентир, связывающий процесс и результаты подготовки молодых исследователей с обеспечением кадрового потенциала разработки, освоения и использования новых технологических продуктов, лежащих в основе самостоятельности, самодостаточности, внутренней стабильности, национальной безопасности государства и беспрепятственной реализации комплекса стратегических национальных интересов и приоритетов.

Таким образом, в настоящее время важно создать условия для увеличения инновационного потенциала социума, выявить эффективные механизмы инновационного развития в практике инновационной деятельности и обеспечить меры по укреплению технологического суверенитета. Движущей силой в этом процессе выступает консолидированное научное сообщество молодых исследователей, целевыми ориентирами становления и развития которых являются феномены «инновационное развитие» и «технологический суверенитет», позволяя объединить лучшие отечественные традиции подготовки научных и научно-педагогических кадров с современными инструментами научного поиска, осуществляемого

в пентаде «наука – образование – ценности – инновации – государство / производство». Такая подготовка находится в поле зрения современного высшего образования как синергизатора профессионально-личностного развития молодых исследователей, успешность становления которых во многом определяется уровнем культуры научно-образовательной сферы, позволяя формировать академическую культуру молодого исследователя.

Список литературы

1. **Вельмисова, Д. В.** Проблема инновационного развития: социологический анализ / Д. В. Вельмисова. – Текст : электронный // Телескоп. – 2023. – № 2. – С. 39–46. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-innovatsionnogo-razvitiya-sotsiologicheskiiy-analiz> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
2. **Власенко, Ю. А.** Психологический анализ инновационного потенциала личности / Ю. А. Власенко. – Текст : электронный // Ученые записки. – 2017. – Т. 2, № 12. – С. 99–1. – URL: <http://jphystech.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/04/020vlasenko.pdf> (дата обращения: 24.09.2025).
3. **Воробьева, Н. С.** Философская интерпретация сущности инноваций / Н. С. Воробьева (Пригода). – Текст : электронный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2018. – № 1. – С. 11–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskaya-interpretatsiya-suschnosti-innovatsiy> (дата обращения: 19.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
4. **Кархин, Г. И.** Новый стиль мышления и новая философия / Г. И. Кархин // Кархин Г. И. Перепутье истории : сб. ст., 2003–2009 гг. – Москва, 2010. – ISBN 978-5-7729-0466-4. – С. 54–63.
5. **Клочко, В. Е.** Методологические основания операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Клочко, О. М. Краснорядцева // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 01 янв. – 31 дек. 2010 г. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. – Иркутск, 2010. – ISBN 978-87-25-32241-5. – С. 171–178.
6. **Кузнецов, В. И.** Активность молодых российских ученых: инновационный ресурс в процессах стратегического развития государства / В. И. Кузнецов // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2, ч. 2. – С. 159–162.
7. **Крючкова, С. Е.** Инновации : философско-методологический анализ : спец. 09.00.11 «Социальная философия» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра филос. наук / Крючкова Светлана Евгеньевна ; Моск. гос. технол. ун-т «Станкин». – Москва, 2001. – 296 с.
8. **Лебедев, С. А.** Философия научно-инновационной деятельности : монография / С. А. Лебедев, Ю. А. Ковылин. – Москва : Академический Проект, 2020. – 182 с. – ISBN 978-5-8291-3313-9.
9. **Лисс, Э. М.** Инновация как социокультурный феномен : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» : дис. на соиск. учен. степ. д-ра социол. наук / Лисс Элина Михайловна ; Южный федер. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2002. – 227 с.

10. **Лихолетов, В. В.** Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны / В. В. Лихолетов, А. Г. Абдуллин. – Текст : электронный // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 3(112). – С. 468–489. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-i-nastavnik-klyuchevye-figury-formirovaniya-obrazovatelno-tehnologicheskogo-suvereniteta-strany> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
11. **Логинова, Н. С.** Инновация как социально-психологический феномен / Н. С. Логинова. – Текст : электронный // Проблемы науки. – 2017. – № 10(23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
12. **Медведева, Н. В.** Ориентиры системы образования на достижение технологического суверенитета / Н. В. Медведева. – Текст : электронный // Journal of Monetary Economics and Management. – 2024. – № 1. – С. 237–241. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/orientiry-sistemy-obrazovaniya-na-dostizhenie-tehnologicheskogo-suvereniteta> (дата обращения: 19.09.2025). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».
13. **Паньшин, И. В.** Обеспечение технологического суверенитета и достижение технологического лидерства – императив инновационного развития России / И. В. Паньшин. – Текст : электронный // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 8(157). – С. 171–178. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54711429> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – DOI 10.34925/EIP.2023.157.8.027. – EDN HXXSMF.
14. **Санченко, Е. Н.** Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения / Е. Н. Санченко, В. О. Зинченко. – Текст : электронный // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 202–210. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23653925&ysclid=miek2pcd9y489794698> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN WLGUIG.
15. **Сошнев, А. Н.** Инновационное развитие и культурные трансформации / А. Н. Сошнев. – Текст : электронный / А. Н. Сошнев // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2015. – Т. 206. – С. 27–35. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23653925> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – EDN TXQCDL.
16. **Терехова, Т. А.** Исследование инновационного потенциала личности студентов как психолого-экономического феномена / Т. А. Терехова // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы : материалы XI междунар. науч.-практ. конф., Иркутск, 01 янв. – 31 дек. 2010 г. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. – Иркутск, 2010. – ISBN 978-87-25-32241-5. – С. 187–200.
17. **Цветкова, В. Д.** Новация и инновация в культуре самореализации личности : спец. 09.00.13 «Философская антропология, философия

культуры» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Цветкова Вера Дмитриевна ; Челяб. гос. акад. культуры и искусства. – Челябинск, 2009. – 23 с. – URL: <https://elibrary.ru/mbyvql?ysclid=miejn6723f36278697> (дата обращения: 24.09.2025). – Режим доступа: для авторизир. пользователей Научной электронной библиотеки «eLIBRARY.RU». – Текст : электронный. – EDN MBYVQL.

Sanchenko Y. N.

Innovative development and technological sovereignty as modern scientific and educational guidelines for the formation of young researchers

In the article, the author examines the concepts of «innovative development» and «technological sovereignty» as scientific and educational guidelines for the preparation of a new generation of young researchers. The analysis of the approaches of representatives of different scientific fields to the definition of the essence of these concepts is carried out. Scientific and educational guidelines have been identified that make it possible to fill the training of scientific and scientific-pedagogical personnel with innovative content, to select the necessary pedagogical mechanisms and tools for this. The author's understanding of innovative development and technological sovereignty for the scientific and educational sphere is characterized.

Key words: *innovative development, technological sovereignty, scientific and educational guidelines, young researcher, academic culture of a young researcher*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авершина Анастасия Сергеевна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат технических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Акиншева Ирина Петровна, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Бельграй Наталья Владимировна, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и защиты Родины ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Владимирова Татьяна Николаевна, директор Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования, проректор по связям с общественностью ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Москва

Гукаленко Ольга Владимировна, заведующий кафедрой ФПО «МГУ имени М. В. Ломоносова», научный руководитель лаборатории Центра воспитания и развития личности РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «ИСМО», доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, г. Москва

Давыдова Людмила Николаевна, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Жуева Александра Геннадиевна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Зайцева Анна Владимировна, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Киреева Елена Ивановна, заведующий кафедрой технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат технических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Клименко Ирина Викторовна, профессор кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат медицинских наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Корнеева Анжелика Николаевна, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и защиты Родины ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Кривко Яна Петровна, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Лисицына Валерия Олеговна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Макеев Василий Олегович, педагог дополнительного образования МОУ «Центр анимационного творчества “Перспектива”», г. Ярославль

Мелешко Екатерина Александровна, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Орлов Роман Викторович, старший преподаватель кафедры управления повседневной деятельностью ФГКВБОУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Новосибирск

Полупаненко Елена Геннадьевна, профессор кафедры химии и биохимии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Ротерс Татьяна Тихоновна, профессор кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Санченко Евгения Николаевна, заведующий научным отделом, доцент кафедры теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Серебряк Марина Владимировна, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Сурнина Татьяна Николаевна, директор Центра содействия трудоустройству студентов и выпускников, старший преподаватель

кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», 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

Фирсов Кирилл Николаевич, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева», заместитель директора по допобразованию детей и взрослых МКОУ «СОШ г. Нариманов», кандидат педагогических наук, г. Астрахань

Фоменко Анна Валериевна, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Фроленкова Ирина Юрьевна, директор Центра воспитания развития личности РАО, кандидат философских наук, г. Москва

Шашиашвили Михаил Вахтангович, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Штольц Юлия Михайловна, старший преподаватель кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Юдин Владимир Владимирович, профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», доктор педагогических наук, доцент, г. Ярославль

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые авторы!

Научные статьи в сборник научных трудов Вестник Луганского государственного педагогического университета принимаются в течение года и, в случае положительного решения редколлегии, включаются в рукопись одного из очередных номеров журнала **в порядке поступления.**

В настоящее время издаются:

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование»

Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки»

К публикации принимаются только **оригинальные высококачественные научные работы** (не менее 75% по результатам проверки в системе обнаружения текстовых заимствований «Антиплагиат»).

Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:

- 1. Авторская заявка / согласие на публикацию авторских материалов.**
- 2. Текст научной статьи.**
- 3. Сведения о проверке статьи на наличие заимствований в системе «Антиплагиат».**

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются редактору серии в электронном виде. Электронный вариант статьи предоставляется вложением в электронную заявку. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

В случае несоответствия материалов требованиям и (или) в случае отрицательной внутренней рецензии (редколлегия проводит двойное слепое рецензирование каждой статьи) редакция оставляет за собой право не публиковать статью!

Правила оформления научных статей и других авторских материалов, принятых в издании Вестник ЛГПУ

К рассмотрению принимаются ранее неопубликованные рукописи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению 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. Рукописи, предлагаемые к публикации, проходят обязательное рецензирование.

Технические требования к оформлению текста:

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word. **Объем статьи – 10–16 страниц** (до 40 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 – чёрный; **шрифт** – кегль 14 пт; интервал – 1,5; выравнивание текста – по ширине.

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 на литературные источники** 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]; [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 неразрывным пробелом, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации, сначала указываются инициалы ученого, а затем его фамилия.

Иллюстративный материал должен быть подготовлен для черно-белой печати и размещаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения.

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. Не рекомендуются к использованию 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.

Таблицы следует создавать в текстовом редакторе Microsoft Word, располагая их 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.

Требования к оформлению статей

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 учреждения или научной

организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами, жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием строки по центру, 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 краткую характеристику статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (6–9 слов / словосочетаний) определяют предметную область научной статьи на русском (располагаются после аннотации на русском языке) и английском языках (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. Финансирование. Возможная ссылка на грант, организации и людей, оказавших финансовую поддержку в подготовке статьи. Данные указываются на русском и английском языках.

7. Благодарность. Возможная благодарность отдельным лицам или организациям, принимающим участие в подготовке и (или) реализации исследования. Данные указываются на русском и английском языках.

8. Вводная часть статьи: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель статьи, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых материалов.

9. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

10. Основная часть статьи: анализ, обобщение и описание данных обозначенной научной проблемы. По объему занимает центральное место в статье.

11. Выводы отражают научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

12. Библиографическая информация приводится после заключительной части статьи в алфавитном порядке. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием строки по центру, без абзацного отступа, без точки в конце, ниже с выравниванием по ширине приводится нумерованный список литературы.

Библиографическая информация должна быть современной (по общепринятым нормам – не старше 5 лет, если материал не содержит исторические сведения), авторитетной и исчерпывающей.

Источники на иностранных языках не переводятся, а оформляются в оригинальном виде (согласно ГОСТу).

Фамилии и инициалы авторов набираются жирным шрифтом, библиографическое описание источника – обычным. Максимальный объем – до 20 источников.

Не включаются в список литературы: архивные материалы, материалы конференций, учебники, учебные пособия; нормативные и законодательные

акты (постановления, законы, инструкции и т. д.); словари, энциклопедии, другие справочники; доклады, отчеты, записки, рапорты, протоколы; ссылки на интернет-сайты. В тексте не должно быть гиперссылок! Гиперссылки допустимы только для DOI или URL.

В список литературы включаются научно-исследовательские работы (опубликованные научные статьи, монографии, авторефераты и диссертации) с указанием DOI статьи (при наличии), EDN статьи или URL (статьи) национального архива eLIBRARY.RU для всех источников.

Пример:

DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.2.38>;

EDN: BABHDP;

URL: <https://www.elibrary.ru/VDWITG>.

13. В конце статьи после «Списка литературы» указывают **на английском языке:** ФИО автора; ученая степень; ученое звание; название учебного учреждения/организации; электронный адрес; название статьи; аннотация и ключевые слова, соответствующие русскоязычному оригиналу.

*Редакция Вестника
Луганского государственного
педагогического университета*

СХЕМА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК

Фамилия Имя Отчество,
д-р. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
электронный адрес

Название статьи

Аннотация на русском языке, отражающая основное содержание статьи. Рекомендуемый объем аннотации – 60–100 слов.

Ключевые слова: 6–9 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи.

Финансирование (при наличии). Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда. Проект № ...«Название проекта».

Благодарность (при наличии).

Текст статьи.

1. Вводная часть: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых в статье материалов.

2. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

3. Основная часть: анализ, обобщение и описание данных исследования обозначенной научной проблемы.

4. Выводы, отражающие научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

Список литературы

1. **Морозова, А. В.** Квалиметрико-компетентностное управление отбором социальных объектов в системе «наукоемкое производство – вуз» : монография / А. В. Морозова, А. В. Киричек. – Москва : Спектр, 2022. – 320 с. – DOI 10.14489/4442-0089-6.

2. **Ульченко, Ю. В.** Профессиональная подготовка специалистов для документационного обеспечения деятельности судов общей юрисдикции в Луганской Народной Республике / Ю. В. Ульченко, А. С. Тагиев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 111-118. – URL: <https://elibrary.ru/gecfxh>

3. **Харченко, С. Я.** Зарождение идей развивающего обучения в эпоху Древнего Востока и Античности / С. Я. Харченко, С. Н. Гришак, Л. И. Харченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. Образование. – 2025. – № 3(128). – С. 228-233. – EDN YWTZEE.

Фамилия Имя Отчество на английском языке,
ученая степень, ученое звание на английском языке
Название учебного учреждения, организации на английском языке
электронный адрес

Название статьи на английском языке

Аннотация на английском языке, соответствующая русскоязычному оригиналу.

Ключевые слова: на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Финансирование (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

Благодарность (при наличии) на английском языке в соответствии с русскоязычным оригиналом.

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 06.11.2025. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 13,97.

Тираж 43 экз. Заказ № 75. Дата выхода 19.12.2025. Свободная цена

Адрес редакции, издателя, типографии:

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20

Макет издания отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательства ФГБОУ ВО «ЛГПУ», ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011

**ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ**