



Научное издание

ВЕСТНИК

Луганского государственного
педагогического университета

Серия «Педагогические науки.
Образование»

№4(138)
2026



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(138) • 2026

Сборник научных трудов

Луганск
Издательство ЛГПУ
2026

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

12+

Учредитель
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.
Выходит 6 раз 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

В38 **Вестник Луганского государственного педагогического университета** : сб. науч. тр. Серия «Педагогические науки. Образование». № 4(138) / гл. ред. В. О. Зинченко ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. Н. И. Пантыкина ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2026. – 220 с.

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

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, 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.

Издание включено в Единый государственный перечень научных изданий «Белый список»

Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ

Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 15 от 19 июня 2026 г.)

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

© Коллектив авторов, 2026
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

Белоусов Д. Н. Диагностика уровня сформированности социальной ответственности у студентов военных учебных центров: критерии и методики.....	5
Виницкая Н. В., Шабалина Е. П. Модель формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде.....	15
Зинченко В. О., Титова Е. А. Методологические основы фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.....	26
Казанцева Е. М., Ли Хуавэй Компаративный анализ процессуальной основы формирования лексических навыков в России и Китае.....	36
Картавых М. А., Камерилова Г. С., Агеева Е. Л., Губарева М. А. Образовательное пространство вуза как условие и фактор формирования у студентов инновационного педагогического опыта....	47
Лавриненко И. Ю. Особенности применения технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов технических специальностей.....	58
Ланина Л. В. Проектирование трехуровневой модели формирования клинико-аналитической компетенции у будущих врачей.....	68
Рудь М. В. Формирование профессиональной идентичности будущих психологов в контексте оказания психологической помощи участникам СВО и членам их семей (на примере ФГБОУ ВО «ЛГПУ»).....	81
Станков И. В. Интеграция спортивного программирования в систему высшего образования как фактор формирования компетенций ИТ-специалистов в условиях цифровой трансформации.....	93
Шевченко Ю. В., Ерёмина Л. Е. Когнитивное измерение в развитии стратегического мышления будущего педагога (стратегияльный подход).....	103
Яковенко Т. В. Структурно-функциональная модель формирования академической культуры будущего инженера-исследователя в научно-образовательном пространстве университета.....	113

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гордеева Т. С. Предпосылки возникновения внеурочной деятельности в образовательной системе на Донбассе (1920–1940 гг.).....	122
Милющенко К. Ю. Обучение имиджевой самопрезентации старшеклассников при опосредованном говорении на английском языке с использованием видеоблога.....	128

Сапрыкина Е. В., Чепурченко Е. В. Теоретические основы разработки воспитательных практик по приобщению дошкольников к изобразительному искусству Луганщины.....	139
Торкунова Ю. В., Торкунов О. В. Инженерные классы в школе: ранняя профориентация и взаимодействие с вузами в условиях всеобщей цифровизации.....	148

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Гурьянчик В. Н., Макеева Т. В., Комшина Л. А. Опыт реализации проекта «Университетские профильные образовательные смены» для детей из новых регионов России.....	160
Яковенко К. С. Результаты оценки цифрового образовательного контента сайта Института развития образования Республики Татарстан.....	172

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Вакуленко В. Н., Власенко В. С. Акмеологический подход к формированию зрелой личности педагога-профессионала в научной концепции Н. В. Кузьминой.....	182
Кириллов А. М. Педагогический эксперимент начала XX века как предпосылка гуманитаризации: школы С. Френе, А. Нилла и О. Декроли.....	190
Митрофанова О. Н. Особенности профессионального самоопределения молодежи и факторы, влияющие на него.....	199
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	209
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	212

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

УДК 355.233.2:316.614:001.89

Белоусов Дмитрий Николаевич,
начальник учебной части –
заместитель начальника кафедры
ФГАОУ ВО «ЮУрГУ (Национальный
исследовательский университет)»
belousovdn@susu.ru

Диагностика уровня сформированности социальной ответственности у студентов военных учебных центров: критерии и методики

В статье рассматриваются теоретико-методические основания диагностики уровня сформированности социальной ответственности у студентов военных учебных центров. Определены ключевые критерии, показатели и методики оценки данного интегративного качества. Предложен диагностический инструментарий для мониторинга процесса и результатов формирования социальной ответственности, включающий специально разработанные анкеты, опросники, экспертные карты оценки, а также качественный анализ продуктов деятельности. Представлены результаты экспериментального исследования, направленного на выявление динамики и специфики проявления социальной ответственности в условиях профессионально-ориентированной подготовки будущих офицеров запаса. Обоснованы практические рекомендации по совершенствованию диагностики и развитию социальной ответственности.

Ключевые слова: социальная ответственность, диагностика, критерии оценки, военные учебные центры, студенты, методики исследования, профессиональная подготовка

Современные требования к подготовке специалистов военно-профессиональной сферы предполагают формирование у студентов военных учебных центров широкого спектра личностных качеств, среди которых социальная ответственность выступает одной из ключевых [1]. Социальная ответственность обеспечивает готовность будущих офицеров к осознанному выполнению служебного долга, принятию решений с учётом последствий для общества и коллектива, соблюдению норм профессиональной этики.

Актуальность. Несмотря на достаточную разработанность теоретических аспектов формирования социальной ответственности, проблема её диагностики у студентов военных учебных центров остаётся актуальной. В существующих подходах недостаточно учитываются особенности военно-профессиональной подготовки, специфические условия социализации и требования к личности будущего офицера [12].

Противоречия на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях отражают объективную потребность в исследовании проблемы формирования социальной ответственности студентов военных учебных центров вуза и определяют ее актуальность и практическую значимость.

Целью настоящей работы является разработка и обоснование критериев, показателей и методического инструментария диагностики уровня сформированности социальной ответственности у студентов военных учебных центров, а также анализ результатов экспериментального исследования.

Научная новизна заключается в уточнении структурных компонентов социальной ответственности применительно к студентам военных учебных центров, разработке комплексной диагностической модели, включающей когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты, а также в апробации методик, адаптированных к условиям подготовки будущих офицеров запаса.

Теоретической значимостью исследования явилось расширение теоретико-методологического базиса исследования проблемы формирования социальной ответственности через интеграцию положений системно-деятельностного, компетентностного, социокультурного и средового подходов применительно к специфике военно-профессионального образования в гражданских вузах.

Практическая значимость исследования определяется тем, что разработанные диагностики уровня сформированности социальной ответственности у студентов военных учебных центров могут быть использованы в образовательном процессе военных учебных центров для повышения эффективности формирования социальной ответственности будущих офицеров.

Степень разработанности проблемы. Проблема формирования социальной ответственности находится на пересечении нескольких научных направлений, каждое из которых имеет свою историю разработки. Философские основы ответственности разработаны в трудах И. Канта, Ж.-П. Сартра, Х. Йонаса, К. Ясперса, в отечественной философии – А. И. Ореховского, А. Ф. Плахотного. Психологические аспекты ответственности исследованы К. Муздыбаевым, Л. И. Дементий, В. П. Пряеиным, Д. А. Леонтьевым, в зарубежной психологии – Дж. Роттером (локус контроля), А. Бандурой (самоэффективность). Педагогика социальной ответственности представлена работами А. Ф. Никитина, Е. Н. Бережновой, Н. В. Антипиной. Исследованы вопросы формирования ответственности у школьников и студентов гражданских вузов. Военная педагогика – А. В. Барабанщиков, В. И. Вдовюк, И. А. Алёхин – разработала вопросы воспитания морально-боевых качеств военнослужащих, включая ответственность.

Вместе с тем анализ показал, что недостаточно исследованными остаются: социальная ответственность именно студентов ВУЦ как особой категории, находящейся на пересечении гражданского и военного образования; структура социальной ответственности в контексте военно-профессиональной деятельности; педагогические условия и

модели формирования данного качества в специфических условиях ВУЦ при гражданском вузе. Этот пробел и определил направление нашего исследования.

Методика исследования

Командиры подразделений и преподаватели принимали непосредственное участие в диагностических процедурах, выступая в роли экспертов при оценке различных проявлений социальной ответственности студентов в повседневной деятельности [8]. Их оценки и характеристики служили важным дополнением к результатам психологического тестирования [10], обеспечивали объективность и разносторонность выводов.

Активная позиция офицерского состава военного учебного центра стала одним из ключевых факторов успешности опытно-экспериментальной работы. Она позволила обеспечить комплексность и непрерывность педагогического воздействия на студентов, продемонстрировать им образцы ответственного исполнения служебного долга в реальной профессиональной деятельности.

Экспериментальная база исследования: военно-учебный центр Южно-Уральского государственного университета. В исследовании приняли участие 222 студента, 16 преподавателей и командиров подразделений. Комплекс методик включал:

Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича. Студентам предлагалось проранжировать два списка ценностей: терминальных (ценности-цели) и инструментальных (ценности-средства). В контексте нашего исследования особое внимание уделялось месту в иерархии таких ценностей, как «служение Отечеству», «патриотизм», «воинский долг», «честь и достоинство», «ответственность», «дисциплинированность» и др.

Анкета «Мотивы выбора военной профессии» (разработана автором). Включает перечень различных мотивов поступления в военно-учебный центр и овладения офицерской профессией, которые студент должен оценить по 5-балльной шкале с точки зрения их значимости лично для него.

Опросник «Представления о социальной ответственности» (разработан автором). Состоит из серии утверждений, с которыми студент должен выразить свое согласие или несогласие. Утверждения касаются сущности социальной ответственности офицера, ее структуры, связи с правовыми и нравственными нормами, проявлений в различных сферах военно-профессиональной деятельности.

Методика диагностики волевых качеств личности М. В. Чумакова [11]. Опросник направлен на изучение выраженности различных волевых качеств: ответственности, инициативности, решительности, самостоятельности, выдержки, настойчивости, энергичности, внимательности, целеустремленности. Студентам предлагается оценить степень соответствия приведенных утверждений особенностям своего поведения и характера – ситуационно-ролевые задания, моделирующие профессиональные ситуации с этически значимыми компонентами [7, с. 169–178.].

Методика определения рефлексивности А. В. Карпова. Опросник направлен на диагностику индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности как способности к анализу, осмыслению и оценке своих действий, поступков, личностных свойств [2, с. 45–57].

Метод экспертной оценки. Командирам подразделений и преподавателям, непосредственно взаимодействующим со студентами, предлагалось оценить каждого из них по специально разработанной шкале. Оценивались такие проявления социальной ответственности, как добросовестность при выполнении служебных обязанностей, соблюдение воинской дисциплины, активность и инициативность при решении поставленных задач, способность прогнозировать последствия своих действий, признавать свои ошибки и др.

Наряду со стандартизированными методиками в диагностический комплекс вошли специально разработанные анкеты и опросники, позволяющие выявлять специфику проявлений социальной ответственности именно в контексте военно-профессиональной деятельности [3]. Существенная роль отводилась качественным методам – анализу документов и продуктов деятельности, решению ситуационных задач, экспертным оценкам командиров и преподавателей. Сочетание количественных и качественных методов позволило получить разносторонние и объективные данные об уровне развития социальной ответственности студентов [6].

Основная часть

Для диагностики уровня сформированности социальной ответственности студентов военно-учебного центра был разработан критериально-диагностический инструментарий, включающий критерии, показатели и методы исследования (Табл. 1) [9].

Таблица 1

Критериально-диагностический инструментарий исследования социальной ответственности студентов военно-учебного центра

Компоненты / критерии	Показатели	Методы исследования
Ценностно-мотивационный	– приоритетность ценностей служения Отечеству, воинского долга, чести; – социально значимая мотивация военно-профессиональной деятельности; – стремление к добросовестному исполнению служебных обязанностей.	– методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича; – анкета «Мотивы выбора военной профессии»; – анализ документов (характеристик, отзывов).
Когнитивный	– понимание сущности и значимости социальной ответственности офицера; – знание требований уставов, норм профессиональной этики;	– опросник «Представления о социальной ответственности»; – тест «Знание общевоинских уставов»; – решение ситуационных задач.

	– способность прогнозировать последствия своих действий и решений.	
Эмоционально-волевой	– развитость чувства долга, совестливости; – эмоциональная устойчивость, самообладание; – настойчивость в преодолении трудностей ради достижения общественно значимых целей.	– методика диагностики волевых качеств личности М. В. Чумакова; – экспертная оценка эмоциональной саморегуляции; – анализ поведения в сложных ситуациях.
Деятельностно-поведенческий	– добросовестность при выполнении служебных обязанностей; – соблюдение воинской дисциплины, требований законов и уставов; – активность и инициативность при решении служебных задач.	– экспертная оценка исполнения обязанностей; – анализ данных о поощрениях и взысканиях; – метод обобщения независимых характеристик.
Рефлексивный	– способность критически оценивать результаты своей деятельности; – понимание причин своих успехов и неудач; – стремление к личностному и профессиональному саморазвитию.	– методика определения рефлексивности А. В. Карпова; – анализ отчетов по практике, самоанализ деятельности; – анкета «Профессиональные планы и перспективы».

На основе представленных критериев и показателей нами были выделены три уровня сформированности социальной ответственности студентов военно-учебного центра.

Интегральная оценка:

По сумме баллов по всем пяти критериям определяется общий уровень сформированности социальной ответственности.

Недостаточный уровень (13–34 балла): у студентов с недостаточным уровнем социальной ответственности ценности служения обществу и

патриотизма занимают второстепенное место в иерархии личностных ценностей.

Достаточный уровень (35–56 баллов): для студентов с достаточным уровнем социальной ответственности характерно осознание важности ценностей служения обществу, однако в реальном поведении они реализуются не всегда последовательно.

Оптимальный уровень (57–74 балла): студенты с оптимальным уровнем социальной ответственности руководствуются ценностями патриотизма, служения Отечеству, воинского долга. Просоциальные мотивы (желание приносить пользу обществу, защищать людей) явно доминируют в структуре мотивации.

Для оценки достоверности результатов опытно-экспериментальной работы применялись [4]:

Критерий Краскела-Уоллиса (Н-критерий) применялся на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы для оценки различий в уровне сформированности социальной ответственности между контрольной и экспериментальными группами до начала реализации модели и педагогических условий. Данный непараметрический критерий позволяет сравнивать три и более независимых выборки по уровню выраженности какого-либо признака. Он является аналогом однофакторного дисперсионного анализа для случаев, когда данные не подчиняются закону нормального распределения.

Критерий углового преобразования Фишера (ф*-критерий). Этот критерий использовался для оценки значимости различий между контрольной и экспериментальными группами по количеству студентов, достигших достаточного и оптимального уровней социальной ответственности на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом.

Т-критерий Вилкоксона. Этот критерий применялся для оценки сдвига уровня социальной ответственности у студентов каждой группы при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов. Т-критерий позволяет установить не только направленность изменений (позитивная или негативная динамика), но и их выраженность.

Таким образом, использование методов математической статистики позволило строго доказать результативность реализованной модели и педагогических условий, исключив возможность случайных совпадений и подтвердив неслучайный характер позитивных изменений в экспериментальных группах. Сочетание ф*-критерия Фишера и Т-критерия Вилкоксона дало возможность многопланово оценить достоверность межгрупповых и внутригрупповых различий по уровню сформированности социальной ответственности у будущих офицеров.

- Экспериментальная часть

Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап

На этом этапе целью было определить исходный уровень сформированности социальной ответственности студентов военного учебного центра.

Ставились задачи:

1. Разработать критериально-диагностический аппарат для оценки уровня сформированности социальной ответственности студентов.
2. Провести первичную диагностику экспериментальной и контрольной групп с использованием отобранного инструментария.
3. Проанализировать полученные результаты, выявить типичный профиль и проблемные зоны в развитии социальной ответственности студентов.

Было установлено процентное распределение студентов по уровням сформированности социальной ответственности (недостаточный, достаточный, оптимальный). Выявлялась выраженность отдельных компонентов социальной ответственности, соотношение самооценки и экспертных оценок. На основе результатов были определены основные направления формирующей работы.

На данном этапе определялся исходный уровень социальной ответственности студентов. Установлено, что: 18 % студентов имели оптимальный уровень сформированности социальной ответственности; 54 % – достаточный уровень; 28 % – недостаточный уровень.

Когнитивный компонент у большинства студентов характеризовался фрагментарными знаниями о сущности социальной ответственности и её проявлениях в профессиональной деятельности [5]. Ценностно-мотивационный компонент проявлялся недостаточно выраженной ориентацией на коллективные интересы. Поведенческий компонент демонстрировал зависимость проявлений социальной ответственности от внешнего контроля.

Формирующий этап

Цель данного этапа – реализовать модель формирования социальной ответственности студентов военного учебного центра и проверить эффективность предложенных педагогических условий.

Задачи:

1. Внедрить в практику работы военного учебного центра программу формирования социальной ответственности студентов в соответствии с разработанной моделью.
2. Обеспечить создание в образовательной среде комплекса психолого-педагогических условий, способствующих интериоризации студентами ценностей и норм социальной ответственности.
3. Осуществлять мониторинг процесса реализации модели, вносить необходимые коррективы в содержание и методы работы.

В экспериментальных группах реализовывалась модель формирования социальной ответственности и варьировались педагогические условия. В контрольной группе обучение шло по стандартной программе военной подготовки. В ходе формирующего этапа были проведены два промежуточных диагностических среза:

Первый срез – для оценки динамики развития социальной ответственности по итогам первого полугодия реализации модели.

Второй срез – для анализа изменений по прошествии года с начала эксперимента. Промежуточные срезы позволяли отслеживать траекторию развития исследуемого качества, при необходимости вносить коррективы в ход эксперимента.

Контрольный этап

Цель этапа: оценить результативность опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности студентов военного учебного центра.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику экспериментальной и контрольной групп с использованием разработанного инструментария.
2. Сравнить результаты первичной и повторной диагностики, определить динамику развития социальной ответственности студентов.
3. С помощью методов математической статистики проверить достоверность позитивных изменений в экспериментальной группе.
4. Обобщить результаты опытно-экспериментальной работы, сформулировать выводы об эффективности апробированной модели и условий.

На заключительном этапе проведена итоговая диагностика уровня сформированности социальной ответственности во всех группах, сравнительный анализ результатов первичной и итоговой диагностики, качественная интерпретация и статистическая обработка полученных данных, формулирование выводов об эффективности разработанной модели и педагогических условий.

Каждый этап опытно-экспериментальной работы предполагал активное взаимодействие исследователя с командованием и профессорско-преподавательским составом военного учебного центра. Проводились консультации, семинары, круглые столы по обсуждению промежуточных результатов и путей совершенствования процесса военно-профессиональной подготовки.

В целом поэтапная организация опытно-экспериментальной работы, сочетание констатирующих и формирующих процедур, количественного и качественного анализа данных позволили получить достоверные и практически значимые результаты. Были подтверждены исходные предположения о возможности и необходимости целенаправленного формирования социальной ответственности студентов военного учебного центра средствами специально организованной воспитательной работы.

По завершении программы была проведена повторная диагностика. Результаты показали положительную динамику: доля студентов с оптимальным уровнем выросла до 34 %, с достаточным до 56 %, а недостаточный уровень сократился до 10 %.

• Анализ и обобщение результатов

Полученные данные свидетельствуют, что использование комплексной диагностической модели позволяет более полно оценить структуру и уровень социальной ответственности студентов. Повышение показателей происходило преимущественно за счёт развития ценностно-мотивационного компонента, что подтверждает высокую эффективность тренинговых и проектных форм работы.

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой связи ($r = 0,62$) между уровнем социальной ответственности и степенью участия студентов в коллективных формах деятельности. Это позволяет утверждать, что социальная ответственность формируется преимущественно в деятельности, имеющей общественную направленность.

Выводы и рекомендации

1. Социальная ответственность студентов военных учебных центров является многоуровневым личностным образованием, включающим когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты.

2. Диагностика уровня социальной ответственности должна опираться на комплексную методику, сочетающую анкетирование, ситуационный анализ, наблюдение и экспертную оценку.

3. Экспериментальное исследование подтвердило эффективность формирующей программы, направленной на развитие социальной активности, профессиональной рефлексии и нравственной зрелости.

4. Рекомендуются включение дополнительных практико-ориентированных модулей в подготовку студентов военных учебных центров, активизация их участия в волонтерских и социальных проектах.

Предложенный диагностический инструментарий для мониторинга процесса и результатов формирования социальной ответственности позволяет комплексно оценивать динамику развития исследуемого качества в единстве внутренних и внешних проявлений. Перспективными направлениями являются разработка цифровых инструментов диагностики, углублённый анализ влияния профессионального стресса на уровень социальной ответственности, а также изучение гендерных и возрастных особенностей её формирования.

Список литературы

1. **Вершков, А. С.** Педагогическое влияние на развитие персональной ответственности будущих военных специалистов в образовательной среде современного вуза / А. С. Вершков // *KANT*. – 2020. – № 1(34). – С. 205–210.
2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
3. **Карпов, А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
4. **Кузьмина, Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 114 с.
5. **Митюков, Е. А.** Военно-учебный центр в системе современного высшего профессионального образования: факторы и механизмы влияния на личностное развитие студенческой молодежи / Е. А. Митюков // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2021. – № 3(59). – С. 404–415.
6. **Ромахин, А. П.** Ценностные ориентации студентов военных вузов России в современных условиях: сущность, факторы влияния и формирование : спец. 09.00.11 «Социальная философия» : дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Ромахин Алексей Петрович ; Военный ун-т М-ва обороны Российской Федерации. – Москва, 2020. – 169 с.
7. **Соловей, Д. В.** Рефлексивный компонент процесса формирования компетенции самоорганизации студентов военного высшего учебного заведения / Д. В. Соловей // *Воздушно-космические силы. Теория и практика*. – 2021. – № 19. – С. 351–358.

8. Томилин, А. Н. Психологические аспекты воспитания социальной ответственности у будущих офицеров / А. Н. Томилин, С. В. Куликов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 2. – С. 91–94.
9. Фетисов, В. И. Психолого-педагогическая диагностика в профессиональном образовании / В. И. Фетисов. – Москва : Академия, 2012. – 162 с.
10. Хальзов, В. И. Психологические условия развития волевых качеств у студентов военных вузов : спец. 19.00.03 «Общая психология, психология личности, история психологии» : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Хальзов Валерий Иванович ; Московский гос. обл. ун-т. – Москва, 2014. – 177 с.
11. Чумаков, М. В. Диагностика волевых особенностей личности / М. В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.
12. Чуфаров, А. С. Педагогические пути и условия формирования боевой мотивации военнослужащих (на опыте специальной военной операции) / А. С. Чуфаров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 350–354. – EDN: WUDZWE.

Belousov D. N.

Diagnostics of the Level of Social Responsibility Development among Students of Military Training Centers: Criteria and Methods

The article discusses the theoretical and methodological foundations of diagnosing the level of social responsibility among students of military training centers. The key criteria, indicators, and assessment methods for this integrative quality have been identified. A diagnostic toolkit has been proposed for monitoring the process and results of social responsibility formation, which includes specially designed questionnaires, interview questions, expert evaluation cards, and a qualitative analysis of the products of activity. The article presents the results of an experimental study aimed at identifying the dynamics and specifics of social responsibility in the context of professional-oriented training for future reserve officers. Practical recommendations have been substantiated for improving the diagnosis and development of social responsibility.

Key words: social responsibility, diagnostics, assessment criteria, military training centers, students, research methods, professional training

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

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

Модель формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде

В данной статье авторы представляют анализ проблемы формирования культурной компетентности будущих педагогов в теории и практике. Цель исследования состоит в разработке модели формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза через интеграцию содержания гуманитарных дисциплин. Представленная модель включает блоки (социально-целевой, методологический, содержательно-технологический, операционно-деятельностный, оценочно-результативный), направленные на изучение культуры народов региона, приобретение культурного опыта путём участия в различных региональных, федеральных мероприятиях и таких проектах, как «Обучение служением». Предложенная модель характеризуется гибкостью, целостностью, взаимосвязанностью блоков, направленных на формирование культурной компетентности будущих педагогов, что в дальнейшем позволит молодому педагогу успешно адаптироваться и работать в различной поликультурной образовательной среде.

Ключевые слова: культурная компетентность, модель, поликультурная образовательная среда вуза, интегрирование гуманитарных дисциплин, будущий педагог, культурный опыт

Введение. В настоящее время Федеральные государственные стандарты высшего образования изменили требования к качеству подготовки молодых специалистов. Педагогическое высшее учебное заведение, приобщая студентов к культурному наследию через предметы, развивающие общекультурные и общепрофессиональные компетенции, через воспитательные внеурочные мероприятия и образовательные события, выступает важным звеном в развитии личности будущего специалиста.

Проблема формирования культурной компетентности будущих педагогов, как показывает анализ научно-педагогических исследований, остаётся открытой для изучения. Актуальность исследования определяется признанием культуросозидающей функции высшего образования, требованиями к освоению образовательных программ, в которых выделена для формирования культурная компетентность, выступающая интегративной профессионально-личностной характеристикой студента.

В соответствии с новыми приоритетами пересматриваются цели современного образования. Особую актуальность эта задача обрела в связи с объявлением 2026 года *Годом единства народов России* и продолжением реализации плана по проведению мероприятий в 2022–2032 гг. в Российской Федерации в рамках Международного десятилетия языков коренных народов. Такое решение стало закономерным продолжением государственной политики в сфере сохранения культурного и языкового многообразия нашей страны. И, соответственно, особый интерес будет проявлен к регионам с ярко выраженным полиэтническим составом, культуре традиционных и малочисленных народов. Одним из таких регионов является территория Сибири в целом и составляющих её административных единиц.

Реалии современного цивилизационного процесса разворачиваются в направлении развития культур с признанием равноправными и равноценными любых культурных «моделей мира», в уважении чужих культур, умении вести диалог на равных, осознавая важность взаимообогащения культур и их многообразия. Потеря культурного многообразия крайне опасна для будущего человечества и одной из задач реализации подготовки специалиста высшей школы является знакомство с культурой народов, проживающих на территории Российской Федерации в целом и «своего» региона в частности. Это актуализирует проблему подготовки в вузе соответствующих конкурентноспособных кадров с учётом запроса рынка труда.

Цель исследования состоит в разработке модели формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза через интеграцию содержания гуманитарных дисциплин.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие *задачи*: на основе анализа научно-педагогической литературы по исследуемой проблеме уточнить сущностные характеристики понятия «культурная компетентность»; разработать и обосновать модель формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза; определить диагностический инструментарий по формированию культурной компетентности студентов педагогического вуза.

Методология исследования. При исследовании состояния разработанности научной проблемы формирования поликультурной компетентности будущих педагогов нами применялся теоретико-методологический анализ научных публикаций зарубежных и отечественных учёных. Единство культурологического, системно-деятельностного и компетентностного подходов формирует целостную методологическую базу исследования. Культурологический подход рассматривает образование как процесс формирования культурной компетентности будущего педагога

в условиях поликультурной образовательной среды вуза; системно-деятельностный подход описывает целостную систему, в которой происходит формирование культурной компетентности через интеграцию гуманитарных дисциплин; компетентностный подход ориентирует будущих педагогов к соответствию требованиям современного рынка труда.

Метод моделирования позволил нам создать модель формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и обобщении материала по проблеме формирования культурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе приобщения студентов к ценностям региона и приобретения культурного опыта.

Практическая значимость исследования состоит в разработке модели формирования культурной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде педагогического вуза и выборе диагностического инструментария по выявлению уровня культурной компетентности будущих педагогов.

Основная часть. В настоящее время образование и культура представляются как неразрывное явление в формировании культурной компетентности студентов. Образование рассматривается М. Н. Шипуновой как система «трансляции культурных образцов деятельности, устоявшихся форм общественной жизни; как социальный институт целенаправленной передачи опыта» [1, с. 124]. Культура является характерной составляющей практико-ориентированной деятельности, сохраняя историческое и научное наследие.

Понятие «культурная компетентность» достаточно многоплановое. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли зарубежные и отечественные учёные, такие как: П. Эрли, К. Кристофер, К. Леунг, С. Анг, М. Л. Тан, Р. Ш. Ахмадиева, Е. М. Игнатенко, И. Э. Куликовская и другие. Рассмотрим различные подходы, раскрывающие понятие «культурная компетентность».

Уильямс Б. определяет культурную компетентность как «способность индивидумов и систем работать и отвечать эффективно в контексте различных культур с позиции уважения и признания с целью продуктивного взаимодействия с носителями иных культур» [20, р. 2].

Ливермор Д., Анг С., Ван Дайн представляют культурную компетентность в виде «особой формы интеллекта и описывают её составляющие: мотивацию, познание, метапознание, осведомленность, поведение» [17, р. 120].

Согласно П. Эрли, культурная компетентность определяется как «способность человека адаптироваться при взаимодействии с представителями культурных регионов» [15, р. 272].

Иной подход у И. Шервуд, Г. Рассел-Мандин, К. Леунг, М. Л. Тан, авторы считают, что культурную компетентность следует представлять как «важное направление в деятельности по развитию высшего образования» [16, р. 490; 19, р. 274].

Анализ представленных суждений зарубежных авторов по проблеме исследования позволил нам согласиться с мнением Дж. Фроули, что

«культурная компетентность не имеет в научных публикациях устойчивой интерпретации», наблюдается некоторая разрозненность теоретических изысканий, посвященных раскрытию сущности данного понятия [18, р. 249].

Исходя из анализа зарубежных авторов понятия «культурная компетентность», мы рассмотрим современные подходы отечественных учёных по данному вопросу.

Проблема культурной компетентности осложняется этническим многообразием, как за рубежом, так и в России. Культурная компетентность является национальной по содержанию, но мультикультурной по сути. По мнению Е. М. Игнатенко, она отражает уровень «сформированности культурного интеллекта на основе прочных знаний о культурах других народов» [3, с. 100]. П. С. Шурыгина, Е. М. Акулич, Л. Н. Захарова, Л. Г. Скульмовская обращают наше внимание на «универсальность культурной компетентности, приводящей к повышению уровня профессиональных компетенций, культуре личности в целом, её интеллектуальному развитию» [13, с. 58]. Е. М. Игнатенко отмечает, что культурная компетентность раскрывает «качества личности индивида, который должен обладать знаниями ключевых особенностей разных культур, умением владения инокультурной информацией, опытом межкультурной коммуникации» [3, с. 110]. С точки зрения процессов социализации, культурная компетентность определяется как единица культурного опыта личности. Особую значимость, по мнению И. Э. Куликовской, В. А. Кирик, приобретает концепт «культурной виртуозности», дающий глубокое понимание культурных ценностей, смыслов и идеалов, определяющих мировоззрение и поведение представителей культур [4, с. 56]. С. А. Цемкало, проведя классификацию культурных ценностей, отмечает, что «культурные ценности для личности становятся таковыми в случае смысловой значимости и принятия на внутреннем уровне (интериоризация)» [11, с. 25].

В контексте нашего исследования мы определяем понятие «культурная компетентность» как интегрированное понятие, которое означает наличие объективных знаний о национальной культуре и культурах этнических общностей с целью эффективного взаимодействия.

Анализ научной литературы показал недостаточность разработанности проблемы формирования культурной компетентности будущего специалиста в условиях поликультурной образовательной среды вуза.

Мельничук М. В. поликультурную среду рассматривает как «элемент образовательной среды вуза, через призму которой формируется гражданская позиция обучающегося, уважительное отношение к представителям других культур и национальностей» [5]. Следует отметить, что образовательная среда вуза не всегда является поликультурной. Так, В. А. Давыденко, А. А. Барабанщикова акцентируют наше внимание на организации поликультурной образовательной среды в образовательном учреждении с целью формирования поликультурной личности [2]. Поликультурную образовательную среду авторы рассматривают как «упрощенную модель поликультурного социума, основными компонентами которой являются условия для обучения, воспитания, развития и самореализации личности и специально организованное социально-предметное окружение

образовательного учреждения» [2]. Для создания поликультурной образовательной среды, по мнению В. В. Пашкевич, необходимо «включать идеи поликультурного образования в содержание обучения и воспитания, а именно: приобщать личность к национальной культуре» [7, с. 80]. А это возможно только в условиях поликультурной образовательной среды вуза путём интеграции разнообразных культурных компонентов в учебный процесс.

Важным элементом поликультурной образовательной среды вуза является профессиональная подготовка студентов. Студенты в процессе обучения должны не только освоить особенности выбранного профиля подготовки, но и изучить культурные аспекты других народов с целью формирования опыта межкультурного взаимодействия и адаптации в многонациональном обществе. Учебный процесс, по мнению Е. М. Соловцовой, Н. В. Горбуновой, Н. В. Шеляхиной, должен давать «возможность выстраивать межпредметные связи» [10, с. 62]. Поэтому формирование поликультурной личности в образовательном процессе, по мнению М. В. Ярошук, должно основываться на глубоком знании и уважении своей национальной (этнонациональной) культуры и одновременном стремлении к познанию и доброжелательному бережному отношению к культурам разных народов и их представителям [14, с. 126].

Описанный опыт зарубежных и отечественных исследований по данной проблеме отражает значимость и необходимость формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде педагогического вуза.

Результаты исследования. В формировании культурной компетентности будущих педагогов особое значение имеют гуманитарные дисциплины, создающие возможность освоения культурного наследия, в том числе богатой культуры региона. Необходимость «погружения» в региональную историю и культуру обсуждена на форумах и научных конференциях разного уровня. Одним из явных подтверждений необходимости внесения изменений в образовательный процесс стало введение в российских школах курса «История нашего края» с 1 сентября 2025 года. И, естественно, возник вопрос разработки необходимых учебных программ, пособий, подготовки специалистов в данной области, апробации и адаптации имеющихся программ. Такие дисциплины, как «Основы Российской государственности» и «Основы государственной культурной политики в сфере межнациональных и межконфессиональных отношений» включены в рамках реализации «Ядра педагогического образования» в категорию обязательных. Скоординированное использование всех образовательных и воспитательных возможностей педагогического вуза способствует пониманию использования профессиональных программ для подготовки востребованных кадров в Алтайском регионе [12, с. 40]. Особую практико-ориентированную направленность имеет дисциплина «Обучение служением», в рамках которой осваиваются и презентуются многочисленные социальные проекты.

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ в 2024 году стал единственной площадкой в Алтайском крае для реализации Федеральной программы «Обучение служением» из 10 педагогических вузов России. Это

событие стало важным этапом в развитии социальной и образовательной жизни не только нашего университета, но и всего региона.

Реализация программы проекта направлена на воспитание молодежи в духе любви к своей Родине, уважения к традициям региона и готовности служить обществу. Данный образовательный проект объединил проектные команды вуза, СПО и школ города Бийска, а в 2025–2026 учебном году возрос интерес со стороны партнёров (краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Надежда»; Центральная детская библиотека имени С. В. Михалкова; МБУ «Городской дворец культуры»; ВВПОД «Юнармия» Алтайского края; Отдел ГИБДД МУ МВД РФ «Бийское» Алтайского края и др.) к программе «Обучение служением», что способствует укреплению партнёрских связей между образовательными учреждениями и общественными организациями. Данная программа позволила сформировать культурную компетентность студентов, привив интерес к истории и культуре региона, начать знакомство с языками коренных народов Сибири.

В рамках реализации Федерального проекта «Обучение служением» проводятся мероприятия, направленные на раскрытие творческого потенциала студентов, реализацию потребности в индивидуальном самовыражении, повышение уровня знаний во взаимодействии с разными представителями культур Алтайского региона и Республики Алтай.

Поликультурная образовательная среда вуза расширила горизонты и создала педагогические условия не только для повышения качества современного образования через обращение к работам междисциплинарного характера, требующим культурной компетентности обучающихся в различных областях знаний, но и явилась примером для успешного взаимодействия.

Одной из сложных задач для системы образования является понимание наиболее существенных типологических признаков и черт культурно-ценностной системы, которая доминирует в обществе и должна реализовываться в социальной практике, отражаться в современных формах обучения. Поэтому, как отмечает М. В. Смирнова, преподавание социально-гуманитарных предметов необходимо осуществлять с применением интерактивных методов обучения, а также с помощью метода анализа продуктов творческой деятельности, произведений искусства [8, с. 385].

В отечественной образовательной традиции сложилась позитивная тенденция использования произведений художественной культуры в качестве иллюстративного материала по ряду дисциплин. Так, обязательными к изучению являются темы по культуре в рамках изучения «Отечественной истории», «Философии» и других.

Смолякова В. П., Миронец Н. И. в своем исследовании останавливаются на проблеме использования произведений художественной литературы, прежде всего как источника для изучения культурной жизни страны [9, с. 68].

Особое значение среди средств визуального восприятия имеют произведения живописи и декоративно-прикладного искусства. Общение с искусством всегда выигрывает в том случае, если есть возможность увидеть настоящие произведения искусства или предметы, созданные народными мастерами. В этом случае неоценимой может оказаться музейная

педагогика, широко внедряемая в образовательный процесс вуза, средних профессиональных образовательных учреждений и школ региона.

Следует отметить, что формирование культурной компетентности будущих педагогов в вузе осуществляется за счёт интегрированного содержания образования, использования различных методов обучения, образовательных технологий, ориентированных на творческое развитие личности с учётом культурного наследия региона.

Разрабатывая структурную модель формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде Бийского филиала им. В. М. Шукшина АлтГПУ, мы принимали во внимание требования А. М. Новикова, Д. А. Новикова к «функционированию модели»: интегративность (создание модели, гармонично входящей в естественную образовательную среду); простота модели; адекватность (содержание модели полно, точно и истинно) [6, с. 201].

Наша модель состоит из следующих взаимосвязанных блоков:

1. *Социально-целевой блок* (формирование культурной компетентности на основе социального заказа и требований ФГОС ВО к условиям реализации программы подготовки специалистов в поликультурной образовательной среде).

2. *Методологический блок* (методологические подходы, ориентированные на продвижение культурных ценностей).

3. *Содержательно-технологический блок* (приобщение будущих педагогов к культурным ценностям региона через «погружение» в интегрированное содержание гуманитарных дисциплин; адаптирование педагогических средств, методов, форм обучения к новым реалиям; использование образовательных технологий с целью трансформации обучения на основе региональной культуры, что в целом позволит стимулировать культурные потребности будущих педагогов и побуждать их к рефлексированию своего культурного опыта, а это в свою очередь повлияет на осознание ими цели обучения в вузе; разработка и реализация проектов, культурных мероприятий, направленных на решение педагогических задач в поликультурной образовательной среде вуза, которые могут быть ориентированы на укрепление межкультурного диалога; организация встреч с представителями различных культур региона в учебной и внеучебной деятельности, что позволит студентам преодолеть культурный барьер и приобрести культурный опыт общения для дальнейшего сотрудничества).

4. *Операционно-деятельностный блок* (обеспечение мотивации будущих педагогов к овладению культурным опытом; поэтапное формирование культурной компетентности обучающихся; включение культурных ценностей региона в содержание гуманитарных дисциплин).

5. *Оценочно-результативный блок* состоит из критериев оценки и уровня сформированности культурной компетентности будущих педагогов.

Чтобы определить уровень сформированности культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде педагогического вуза, нами были определены критерии оценки, включающие показатели и диагностические методики (Табл. 1).

Таблица 1

**Критерии оценки уровня сформированности
культурной компетентности студентов в поликультурной
образовательной среде вуза**

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
<i>Когнитивный</i>	Знание национальных особенностей, культурных норм и ценностей региона	Адаптационный тест Ю. В. Таратухина, Н. В. Черных на определение уровня теоретической подготовки студентов
<i>Операционно-технологический</i>	Готовность студентов применять знания и умения в практической деятельности; использовать различные образовательные технологии в инновационных региональных проектах	Анализ студентами собственной готовности к практической деятельности через анкеты, отчёты практик
<i>Мотивационный</i>	Способность студентов к взаимодействию с представителями мультикультурного общества	Н. Г. Лусканова. Диагностика учебной мотивации студентов

При разработке модели формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза нами учитывалась: структурная и содержательная характеристики культурной компетентности; принципы систематичности, вариативности, интеграции, креативности, социализации.

Диагностический инструментарий позволит нам выявить уровень сформированности культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде педагогического вуза:

– *высокий уровень* (студент готов самостоятельно на основе системы знаний, умений, культурного опыта осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде);

– *средний уровень* (студент имеет недостаточный уровень сформированности культурной компетентности; знания применяет в стандартных ситуациях);

– *низкий уровень* (студент испытывает трудности с применением знаний, не обладает уровнем сформированности и не мотивирован к изучению культуры народов региона).

Спроектированная нами модель характеризуется гибкостью, целостностью и направлена на развитие личности в целом, повышение

уровня культурной компетентности будущих педагогов, эффективное межкультурное взаимодействие, что в дальнейшем позволит молодому педагогу успешно адаптироваться и работать в различной поликультурной образовательной среде.

Выводы и перспективы развития поставленной проблемы

Таким образом, опираясь на проведённый нами анализ, результатом моделируемого процесса было достижение цели и задач: нами уточнены сущностные характеристики понятия «культурная компетентность»; выявлена интеграция культуры в образование и образования в культуру посредством целенаправленного и специально организованного процесса формирования культурной компетентности студентов в поликультурной образовательной среде педагогического вуза; разработана модель формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза, что в дальнейшем послужит основанием для проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

Перспективой научного исследования по данной проблеме станет апробация предложенной модели формирования культурной компетентности будущих педагогов в поликультурной образовательной среде вуза с целью выявления уровня сформированности культурной компетентности студентов педагогического вуза.

Список литературы

1. **Виницкая, Н. В.** Эстетическое воспитание студентов во внеурочной деятельности через осмысление народного искусства / Н. В. Виницкая, Е. П. Шабалина, М. Н. Шипунова // Журналистика и география : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (22–23 марта 2024, г. Воронеж) / [сост.: В. В. Тулупов, В. В. Свиридов]. – Воронеж, 2024. – Т. 3. – С. 349–354.
2. **Давыденко, В. А.** Концепция поликультурной образовательной среды как процесса формирования поликультурной личности / В. А. Давыденко, А. А. Барабанщикова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 10(87). – С. 63–73.
3. **Игнатенко, Е. М.** Культурный интеллект и культурный капитал как составляющие современной подготовки специалистов для социальной сферы / Е. М. Игнатенко // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2022. – № 3. – С. 97–111.
4. **Куликовская, И. Э.** Развитие культурной компетентности у студентов-педагогов: зарубежный опыт / И. Э. Куликовская, В. А. Кирик // Отечественная зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1, № 5(108). – С. 54–66.
5. **Мельничук, М. В.** Поликультурная среда вуза и формирующие ее факторы / М. В. Мельничук // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 175–176.
6. **Новиков, А. М.** Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Либроком, 2009. – 275 с. : ил., табл.
7. **Пашкевич, В. В.** Поликультурная образовательная среда учреждения высшего образования: подходы к формированию / В. В. Пашкевич // Мир и толерантность через изучение языков и гражданское образование :

- сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф., Минск, 31 окт. – 1 нояб. 2024 г. / Белорус. гос. ун-т иностр. языков ; редкол.: В. В. Пашкевич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2025. – С. 79–84.
8. **Смирнова, М. В.** Общекультурная компетентность как один из значимых результатов современного университетского образования / М. В. Смирнова // Акмеология профессионального образования : материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф., 17–18 марта 2020 г., Екатеринбург / ред.: О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев, Н. В. Ломовцева ; Российский гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2020. – С. 384–387.
 9. **Смолякова, В. П.** Художественная литература как исторический источник для исследования дореформенной России / В. П. Смолякова // Вестник МГПУ. Серия «Исторические науки». – 2022. – № 2(46). – С. 61–71.
 10. **Соловцова, Е. М.** Роль культурной компетентности при подготовке специалистов в области физической культуры и спорта / Е. М. Соловцова // Шаг в науку : сб. ст. по материалам V науч.-практ. конф. молодых ученых (III Всерос., Москва, 17 декабря 2021 г.) / отв. ред. А. А. Красильников. – Москва, 2022. – С. 59–65.
 11. **Цемкало, С. А.** К проблеме понятий «ценности» и «культурные ценности» в научной литературе / С. А. Цемкало // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – № 2(84). – С. 22–27.
 12. **Шабалина, Е. П.** Профессиональная подготовка специалистов в рамках культурно-познавательного туризма / Е. П. Шабалина, Н. В. Виницкая // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 32–40.
 13. **Шурыгина, П. С.** Формирование общекультурных компетенций у студентов в образовательном процессе вуза / П. С. Шурыгин // Культурно-образовательная среда : современные тенденции и перспективы исследований : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: В. И. Коваленко, К. Н. Лобанов, О. А. Соколова, В. С. Зинченко. – Белгород, 2022. – С. 56–58.
 14. **Ярошук, М. В.** Теоретико-методические основы формирования поликультурной личности / М. В. Ярошук // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – № 2. – С. 124–131.
 15. **Earley, P. Christopher** Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence // Research in Organizational Behavior / Editors: Barry Staw, Roderick M Kramer. – Oxford, 2002. – Vol. 24. – P. 271–279.
 16. **Leung, K.** Intercultural competence / K. Leung, S. Ang, M. L. Tan // Annual Review of Organizational Psychology & Organizational Behavior. – 2014. – Vol. 1. – P. 489–519.
 17. **Livermore, D.** Leading with Cultural Intelligence / D. Livermore. – New York : AMACOM, 2009. – 272 p.
 18. **Frawley, J.** Cultural competence and the higher education sector: A journey in the academy / J. Frawley, G. Russell, J. Sherwood // Cultural Competence and the Higher Education Sector: Australian Perspectives, Policies and Practice / Editors: J. Frawley, G. Russell, J. Sherwood. – Singapore, 2020. – P. 3–11.

19. **Sherwood, J.** How we do business: Setting the agenda for cultural competence at The University of Sydney / J. Sherwood, G. Russell-Mundine // Indigenous pathways, transitions and participation in higher education / Editors: Jack Frawley, Steve Larkin, James A. Smith. – Springer, Singapore, 2017. – P. 133–150.
20. **Williams, B.** Accomplishing cross cultural competence in youth development programs / B. Williams // Journal of Extension. – 2001. – Vol. 39(6). – P. 1–6.

**Vinitskaya N. V.,
Shabalina E. P.**

**A model for developing cultural competence of future teachers
in a multicultural educational environment**

In this article, the authors present a theoretical and practical analysis of the development of cultural competence in future teachers. The aim of the study is to develop a model for developing cultural competence in future teachers in a multicultural university educational environment through the integration of humanities content. The presented model includes several modules (social-target, methodological, content-technological, operational-activity, and assessment-performance) aimed at studying the culture of the region's peoples and acquiring cultural experience through participation in various regional and federal events and projects such as «Service Learning». The proposed model is characterized by flexibility, integrity, and the interconnectedness of its modules aimed at developing cultural competence in future teachers, which will subsequently enable young teachers to successfully adapt and work in diverse multicultural educational environments.

Key words: *cultural competence, model, multicultural educational environment of the university, integration of humanities, future teacher, cultural experience*

УДК [378.016:62]:378.011.3-051:62

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

Титова Елена Александровна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры технологий производства
и профессионального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
elena-titova2017.titova@yandex.ru

Методологические основы фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения

Усложнение профессиональной деятельности во всех отраслях народного хозяйства требует от современного работника умений и навыков решения задач на стыке нескольких профессиональных областей. Для решения подобных задач необходима транспрофессиональная подготовка специалистов, что требует определения ее методологических оснований. В статье акцентировано внимание на подготовку педагога профессионального обучения, природа деятельности которого на стыке образования и производства является транспрофессиональной. Авторами обоснована необходимость определения методологии транспрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения отдельно для каждой из составляющих этой подготовки. В связи с недостаточной изученностью проблемы фундаментальной инженерной подготовки этих специалистов проведено обоснование выбора методологической базы. В результате исследования выделен комплекс методологических подходов (конвергентный, технологический, практико-ориентированный) и принципов (междисциплинарной интегративности, учета особенности профессионально-педагогической деятельности, практико-ориентированной направленности, проблемности, проектности, интерактивности) фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения как транспрофессионалов.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, транспрофессионализм, фундаментальная инженерная подготовка, методологический подход, принципы

Введение. Социально-экономические трансформации российского общества в последнее десятилетие, непрерывное внедрение современных технологий во все сферы человеческой деятельности существенно изменили требования рынка труда к субъектам трудовых отношений в контексте владения более широким спектром компетенций, выходящих

за рамки предметного знания. Усложнение технологических процессов и совершенствование оборудования, безусловно, непрерывно расширяют круг обязанностей работников, выходя за рамки привычных и существовавших на протяжении десятилетий служебных обязанностей. В таких условиях работникам зачастую приходится выполнять функции смежных профессий, а важным качеством становится способность адаптироваться к изменяющимся условиям труда и обучаться на протяжении всей профессиональной деятельности.

Подобные трансформации рынка труда привели к тому, что понятие профессии утратило свой первоначальный смысл как зафиксированной и неизменной нормы профессиональной деятельности. В последнее десятилетие возникает и начинает активно использоваться принципиально новая дефиниция – «транспрофессия», подразумевающая трудовую деятельность на основе синтеза профессиональных компетенций из ряда смежных областей знаний. В отличие от профессии, транспрофессия уже не определяется единственной областью знаний, напротив, для нее характерно размытие границ между различными областями.

Столь кардинальные изменения в сфере материального и нематериального производства, естественно, не могли не коснуться системы высшего и среднего профессионального образования, являющейся основным поставщиком трудовых ресурсов на рынок труда. Текущая ситуация требует от молодого специалиста наличия не только профессиональных, но и более широких, транспрофессиональных, компетенций, без которых невозможна эффективная трудовая деятельность в современных условиях [2; 14]. Однако система профессионального образования является достаточно консервативной общественной структурой, которая зачастую не успевает за социально-экономическими изменениями. Как следствие, существующая на данный момент компетентностная модель подготовки студентов в вузе требует коренной модернизации, поскольку она изначально ориентирована на формирование специалиста в пределах строго определенной сферы деятельности.

Отметим, что в современной педагогике транспрофессиональной подготовке специалистов уделяется достаточное внимание, различным ее аспектам посвящены исследования Н. В. Бельграй, Н. Ф. Винокуровой, О. И. Генисаретского, Л. В. Глухой, Д. П. Заводчикова, Э. Ф. Зеера, В. О. Зинченко, А. А. Лощиловой, П. В. Малиновского, М. В. Машенко, М. В. Никитина, Г. И. Петровой, А. А. Степанова, Э. Э. Сыманюк, О. Е. Тереховой, Н. А. Ткачевой, А. И. Фиалко, А. А. Шарова и др. В работах этих исследователей отражены теоретико-методологические основания транспрофессиональной подготовки специалистов, среди которых важное место занимает сам термин «транспрофессионализм», пока не получивший однозначной трактовки. Тем не менее большинство исследователей сущность этого феномена связывают со способностью и готовностью специалиста осуществлять деятельность в разных предметных областях, в том числе самостоятельно накапливая компетенции при решении профессиональных междисциплинарных задач, что и позволяет мобильно и гибко адаптироваться к быстро меняющимся условиям социума. В свете этого отдельные исследователи (Л. И. Антонова, Д. В. Бердникова, Н. Ф. Винокурова,

Л. В. Глухова, Э. Ф. Зеер, А. А. Лощилова, М. В. Савина, А. А. Степанов, Э. Э. Сыманюк, С. Д. Сыротюк и др.) считают необходимым формировать у всех специалистов, независимо от направления и профиля их подготовки, транспрофессиональную компетентность.

В настоящее время основное внимание уделяется транспрофессиональной подготовке специалистов социально-гуманитарной сферы. В этом контексте научно-практический интерес представляет изучение механизмов развития транспрофессиональных компетенций будущих педагогов профессионального обучения, поскольку их трудовая деятельность изначально носит межпредметный характер, являясь синтезом педагогической и инженерной отраслей знаний, а непрерывное внедрение инновационных технологий требует постоянного расширения функционала инженерно-педагогических кадров [16]. Считается, что при современном технологическом укладе педагог профессионального обучения должен быть одновременно инженером-технологом, педагогом, психологом, организатором, управленцем, исследователем, проектантом, программистом, поэтому транспрофессиональная подготовка этих специалистов в вузе, направленная на расширение социально-профессиональных границ, является обязательным атрибутом эффективной трудовой деятельности. Кроме того, как указывает О. Е. Терехова, специфика профессионально-педагогической деятельности в сферах образования и производства требует в процессе подготовки педагога профессионального обучения особого внимания к формированию универсальных компетенций, обеспечивающих готовность к коммуникации во всех ее проявлениях, решению правовых и экономических вопросов в рамках психолого-педагогических и производственно-технологических задач, опоре в профессионально-педагогической деятельности на системное, критическое и креативное мышление [13, с. 375].

В этом контексте встает вопрос о методологических основаниях транспрофессиональной подготовки педагога профессионального обучения. Исследователи предлагают в качестве методологии формирования транспрофессионала технологический, трансдисциплинарный, интегративно-ситуативный, акмеологический, компетентностный, конвергентный, событийно-деятельностный, субъектно-деятельностный, синергетический, личностно-ориентированный и другие методологические подходы [5; 8; 11; 12; 13; 15; 17]. Столь широкий спектр взглядов исследователей на методологические основания транспрофессиональной подготовки создает путаницу в выборе научных подходов, что в дальнейшем приводит к ошибкам в определении механизмов и педагогических инструментов подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

На наш взгляд, на оптимальный выбор методологических подходов транспрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения влияет содержание составляющих их профессиональной деятельности и, соответственно, профессиональной подготовки, в которой можно выделить блок фундаментальной инженерной подготовки, психолого-педагогический блок и блок отраслевой подготовки. В нашем исследовании мы считаем необходимым сосредоточить внимание на фундаментальной инженерной подготовке, которая, по мнению С. В. Анахова

и Б. Н. Гузанова, формирует у педагогов профессионального обучения «некое „консервативное” инвариантное ядро компетенций», позволяющих непрерывно саморазвиваться и адаптироваться к «конкретным условиям труда» [1, с. 57].

Целью статьи становится определение методологических оснований фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Научная новизна исследования заключается в обосновании комплекса методологических подходов (конвергентного, технологического, практико-ориентированного) и принципов (междисциплинарной интегративности, учета особенности профессионально-педагогической деятельности, практико-ориентированной направленности, проблемности, проектности, интерактивности), создающих научные основания фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения как транспрофессионалов.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представления о содержании подготовки будущих педагогов профессионального обучения, внося вклад в развитие методологии профессионально-педагогического образования в условиях инновационных преобразований экономики и системы профессионального образования, требующих компетентной деятельности педагогов профессионального обучения в разных предметных областях.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования результатов исследования для определения логических взаимосвязей содержания фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения и их психолого-педагогической и отраслевой подготовки с целью совершенствования; а также подбора эффективных педагогических инструментов овладения студентами фундаментом инженерного знания.

Методология и методы исследования представлены системным и комплексным подходами, позволившими рассматривать фундаментальную инженерную подготовку как неотъемлемую составляющую подготовки педагога профессионального обучения, отражающую в своем содержании не только специфику инженерной деятельности в целом и отраслевой деятельности в частности, а как комплексной педагогической системы, интегрирующей в себе математические, естественно-научные и общетехнические знания, создавая фундамент дальнейшей инженерно-технологической деятельности и ее проекции в подготовку рабочих кадров. Для достижения цели исследования нами использовались такие теоретические методы, как анализ, синтез и обобщение.

Результаты исследования. Определяя методологические основания фундаментальной инженерной подготовки, прежде всего уточним, какие дисциплины ее составляют. Среди математических это – высшая математика, методы математической обработки данных; среди естественно-научных – физика, химия / биохимия / общая и неорганическая химия, информатика / цифровые технологии, анатомия и физиология, экология; среди фундаментальных инженерных дисциплин – инженерная / проектная графика; электротехника и основы электроники, теплотехника,

прикладная механика, теоретическая механика, сопротивление материалов, гидравлика, детали машин. Перечень этих дисциплин в каждом подразделе фундаментальной инженерной подготовки варьируется в зависимости от специфики отраслевой деятельности будущего педагога профессионального обучения.

Однако в условиях ускоренного перехода российского государства и общества к инновационной экономике можно выделить три базисных вектора развития профессионального образования в преломлении к фундаментальной инженерной подготовке будущих педагогов профессионального обучения:

1. Междисциплинарность подготовки, построенная на интеграции знаний из различных учебных дисциплин фундаментальной инженерной подготовки, что предполагает интеграцию и взаимопроникновение содержания дисциплин, общий подход к выбору методов и средств обучения, формирующий у педагога профессионального обучения особый инженерный тип мышления, столь необходимый в мире быстро усложняющихся технологий [6; 10].

2. Цифровизация фундаментальной инженерной подготовки, которая вытекает из самой логики развития шестого технологического уклада общества, цифровизации всех сфер деятельности и требует от молодых специалистов глубоких знаний в области цифровых технологий, а значит необходимости их интеграции в образовательный процесс, что позволит педагогу профессионального обучения научиться решать фундаментальные инженерные задачи при помощи современных цифровых инструментов [9].

3. Практико-ориентированность фундаментальной инженерной подготовки, что позволяет конкретизировать фундаментальные основы отраслевой подготовки и проецировать фундаментальные инженерные знания в разработку и применение технологических процессов в отрасли [1; 13].

В соответствии с этим к методологическим основаниям фундаментальной инженерной подготовки относим конвергентный, технологический и практико-ориентированный подходы.

Отметим, что в научном сообществе пока нет единого взгляда на сущность конвергентного подхода, однако, как указывает Т. Б. Волобуева, он является «логическим продолжением междисциплинарных интеграционных процессов» в образовании [4]. По мнению Н. К. Чапаева, Е. В. Ситниковой, конвергентный подход отражает суть профессионально-педагогического образования, одновременно позволяя исследовать влияние педагогических и производственных факторов на развитие «образовательно-пространственной среды и личностно-профессиональное развитие ее субъектов» [18, с. 54]. В нашем исследовании конвергентный подход обеспечивает интеграцию содержания математических, естественно-научных и фундаментальных инженерных дисциплин, формируя междисциплинарные и наддисциплинарные знания, умения и навыки, необходимые для решения комплексных инженерно-технологических задач, а также особый тип мышления – конвергентный, соединяющий в себе системное и логическое мышление, лежащее в основе инженерного типа мышления.

Опора на технологический подход логично вытекает из конвергентного подхода, в рамках которого инновационные образовательные технологии

часто используются в целях междисциплинарной интеграции содержания учебных дисциплин. В осуществлении фундаментальной инженерной подготовки технологический подход позволяет спроектировать этот процесс, согласовав его содержание с отраслевой и психолого-педагогической подготовкой педагогов профессионального обучения; конкретизировать результаты транспрофессионального овладения математическими, естественно-научными и фундаментальными инженерными знаниями; определить целесообразность использования цифровых и педагогических технологий, технических средств обучения и образовательных инноваций в процессе фундаментальной инженерной подготовки. По мнению О. И. Вагановой и А. А. Коростелева, отличительной особенностью технологического подхода является возможность обеспечить наиболее эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса, отобрать продуктивные технологии «формирования конкурентоспособного специалиста» [3].

Использование практико-ориентированного подхода в фундаментальной инженерной подготовке обусловлено необходимостью придания соответствующей направленности учебным заданиям, имитируя те реальные инженерные задачи или их составляющие, которые педагог профессионального обучения будет решать на производстве или в учебно-производственных лабораториях и мастерских. Как отмечают Н. Н. Двумичанская, В. Б. Пясецкий, практико-ориентированный подход позволяет «оптимально сочетать фундаментальное образование и профессионально-прикладную подготовку»; обеспечивает «интеграцию познавательных и профессиональных мотивов» [7]. По мнению Б. Н. Гузанова, данный подход нацеливает организационно-педагогические усилия на создание в вузе транспрофессиональной среды подготовки будущих педагогов профессионального обучения, формируя у студентов абстрактно-логический тип инженерного мышления [1].

В рамках указанных подходов очевидны и принципы осуществления фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения, к которым нами отнесены принципы междисциплинарной интегративности, учета особенности профессионально-педагогической деятельности, практико-ориентированной направленности, проблемности, проектности, интерактивности.

Принцип междисциплинарной интегративности обеспечивает взаимосвязь и взаимопроникновение знаний из разных дисциплин фундаментальной инженерной подготовки, интеграцию методов и технологий обучения, обеспечивая подготовку педагога профессионального обучения к решению комплексных задач своей транспрофессиональной деятельности, а также формируя навыки критического и интегрированного мышления при отборе и дополнительном поиске знаний, необходимых для решения этих задач. Педагогическими инструментами реализации данного принципа выступают интегрированные учебные курсы, проблемный и проектный методы, цифровые технологии.

Принцип учета особенности профессионально-педагогической деятельности непосредственно влияет на подбор дисциплин, входящих в фундаментальную инженерную подготовку, выстраивание логики их изучения в учебном плане и взаимосвязей между содержанием дисциплин,

выбор форм, методов, технологий и средств обучения, а также оценки результатов освоения. Целесообразно применять для реализации данного принципа активные дискуссионный, исследовательский и имитационный методы обучения.

Принцип практико-ориентированной направленности логично вытекает из предыдущего принципа, определяя специфику формирования содержания дисциплин фундаментальной инженерной подготовки, которое должно создать научные основы решения инженерно-технических задач отраслевой деятельности и деятельности по обучению профессии в учреждениях СПО. Реализация данного принципа предполагает использование в ходе фундаментальной инженерной подготовки проблемных, проектных, игровых методов обучения, практикумов, цифровых технологий.

Как видим, если принципы учета особенности профессионально-педагогической деятельности и практико-ориентированной направленности реализуются через профессионально-ориентированные формы, методы и технологии обучения, то считаем необходимым использование принципов проблемности, проектности, интерактивности.

Принцип проблемности позволяет активизировать познавательную деятельность будущих педагогов профессионального обучения, их самостоятельность в получении знаний, критической оценки этих знаний с точки зрения использования в решении учебных и производственных задач, творческого подхода в нахождении путей и выборе оптимального решения. Реализация данного принципа предполагает использование в процессе фундаментальной инженерной подготовки проблемных лекций и заданий, кейс-метода, проектных заданий, работы в малых группах, цифровых технологий.

Принцип проектности отсылает к специфике отраслевой (инженерной) деятельности, реализуемой на основе создаваемого проекта, в котором важным теоретическим элементом выступают фундаментальные инженерные знания. Данный принцип позволяет смоделировать технологический процесс, на основе чего произвести грамотное обоснование принимаемых технико-технологических решений, выбор материалов, оборудования, режимов обработки, собственно технологий создания продуктов отраслевой деятельности. Принцип проектности реализуется посредством метода проектов, подкрепляясь мозговым штурмом, ситуационными и проблемными заданиями, игровым методом, работой в малых группах (командах) и средствами цифрового моделирования и проектирования.

Принцип интерактивности обеспечивает эффективное взаимодействие всех субъектов фундаментальной инженерной подготовки в разных форматах, что позволяет выстраивать сотрудничество между педагогами и студентами, придавать данному виду подготовки личностно-ориентированный характер. Принцип интерактивности создает условия обмена информацией, обсуждения вызывающего затруднения у студентов учебного материала, совместного решения проблем, моделирования ситуаций использования тех или иных фундаментальных знаний в профессионально-педагогической деятельности. Благодаря этому принципу возникает диалог между всеми участниками образовательного процесса, возможность оперативно получить обратную связь в обмене учебной информацией, а сам педагог получает возможность

влиять на активность познавательной деятельности студентов, понимать и учитывать индивидуальные особенности и способности каждого студента при освоении конкретной дисциплины. Принцип интерактивности в процессе фундаментальной инженерной подготовки реализуется посредством интерактивных лекций, дискуссий, диспутов, круглых столов, игровых ситуаций, творческих заданий, в том числе исследовательского и проектного характера, работы в малых группах, организации научных и технических кружков, использования дистанционных форматов обучения, цифровых технологий.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что несоответствие запросов современного рынка труда и ответных предложений системы профессионально-педагогического образования может быть устранено за счет перехода к транспрофессиональной модели подготовки будущих педагогов профессионального обучения. На смену передаче узкоспециализированного знания от педагога к студенту должно прийти формирование в вузе специалиста, способного эффективно решать задачи в нескольких предметных областях профессиональной деятельности.

Однако такая подготовка требует совершенствования научных оснований, определение которых считаем необходимым проводить отдельно для каждой из составляющих подготовки педагога профессионального обучения: фундаментальной инженерной, психолого-педагогической и отраслевой. Если методологические основания психолого-педагогической и отраслевой составляющих подготовки педагога профессионального обучения с позиций транспрофессионализма получили освещение в научной литературе, то методология фундаментальной инженерной подготовки, обеспечивающей когнитивные основы деятельности педагога профессионального обучения в сфере производства и обучения по рабочим профессиям в учреждениях СПО, потребовала своего обоснования.

В результате исследования определен комплекс методологических подходов (конвергентный, технологический и практико-ориентированный), а также система специфических принципов (междисциплинарной интегративности, учета особенности профессионально-педагогической деятельности, практико-ориентированной направленности, проблемности, проектности, интерактивности), создающих научную опору фундаментальной инженерной подготовки будущих педагогов профессионального обучения как ярких представителей транспрофессиональной деятельности.

Список литературы

1. **Анахов, С. В.** Новые форматы и модели инженерно-педагогической подготовки в профессионально-педагогическом образовании / С. В. Анахов, Б. Н. Гузанов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2024. – № 2. – С. 46–60. – DOI: 10.21510/18173292_10310.21510_2024_104_2_46_60.
2. **Бельграй, Н. В.** Феномен транспрофессионализма в профессиональном образовании / Н. В. Бельграй // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – № 4(90). – С. 5–9. – EDN: CZSIFA.

3. **Ваганова, О. И.** Технологический подход в профессиональном образовании / О. И. Ваганова, А. А. Коростелев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 4(37). – С. 35–40. – DOI: 10.26140/anip-2021-1004-0007.
4. **Волобуева, Т. Б.** Конвергентное повышение квалификации педагогических кадров / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3(48). – С. 24–33. – EDN: GIWMSK.
5. **Глухова, Л. В.** Модель формирования трансдисциплинарной компетентности у выпускников вуза / Л. В. Глухова, С. Д. Сыротюк // Бизнес. Образование. Право. – 2025. – № 3(72). – С. 304–313. – DOI: 10.25683/VOLBI.2025.72.1360.
6. **Гузанов, Б. Н.** Особенности формирования инженерного мышления при подготовке педагога профессионального обучения / Б. Н. Гузанов, К. А. Федулова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–2. – С. 69–72. – EDN: YXUSUX.
7. **Двуличанская, Н. Н.** Инженерная педагогика: практико-ориентированный подход / Н. Н. Двуличанская, В. Б. Пясецкий // Высшее образование в России. – 2017. – № 7(214). – С. 147–151. – EDN: ZAYFPZ.
8. **Зеер, Э. Ф.** Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 8. – С. 9–28. – DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28.
9. **Зинченко, В. О.** Научно-практические основы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки : монография / В. О. Зинченко, А. Г. Жуева. – Москва : Мир науки, 2024. – 114 с. – DOI: 10.15862/38MNNPM24.
10. **Ильина, Н. Н.** Роль междисциплинарного подхода в подготовке будущего педагога профессионального обучения на основе технологии «Профессионалитет» / Н. Н. Ильина, Н. И. Ульяшин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 2А. – С. 618–624. – EDN: FJFAMH.
11. **Лощилова, А. А.** Теоретико-методологические основы и педагогические условия формирования транспрофессиональной компетентности будущих педагогов естественно-научного профиля / А. А. Лощилова, Н. Ф. Винокурова // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13, № 2. – С. 45–56. – DOI: 10.15393/j5.art. 2025.10587.
12. **Методологические основы** транспрофессионализма субъектов технико-технологической деятельности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк, Д. В. Бердникова [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 38–47. – DOI: 10.26170/po18-11-05.
13. **Модернизация** профессионально-педагогического образования в условиях современных трансформационных процессов : монография / Т. В. Яковенко, В. О. Зинченко, Е. Я. Сердюкова, В. П. Студеникина, А. Г. Жуева. – Волгоград : Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2021. – 196 с. – EDN: NGCXEC.
14. **Никитин, М. В.** Прикладные требования подготовки трансфессионалов как сетевых специалистов в СПО / М. В. Никитин // Сибирский

- педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 58–68. – DOI: 10.15293/1813-4718.2105.06.
15. **Степанов, А. А.** Формирование трансфессиональных компетенций участников проектных команд (вопросы теории) / А. А. Степанов, М. В. Савина, Л. И. Антонова // Креативная экономика. – 2023. – Т. 17, № 11. – С. 4131–4140. – DOI: 10.18334/ce.17.11.119601
 16. **Терехова, О. Е.** Транспрофессиональная подготовка будущих педагогов профессионального образования // Inter education & global study. – 2025. – № 1. – С. 371–378.
 17. **Фиалко, А. И.** Реализация транспрофессионального подхода в профессиональной подготовке бакалавров – будущих педагогов / А. И. Фиалко, С. В. Тиунов, А. М. Сенан // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3(63). – С. 71–86. – DOI: 10.32744/pse.2023.3.4.
 18. **Чапаев, Н. К.** Особенности конвергенции педагогических и производственных факторов в теории и практике профессионального образования: историко-логический аспект / Н. К. Чапаев, Е. В. Ситникова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 2. – С. 51–64. – DOI: 10.52944/PORT.2023.53.2.003.

**Zinchenko V. O.,
Titova E. A.**

Methodological foundations of fundamental engineering training of future teachers of professional education

The increasing complexity of professional activity in all branches of the national economy requires a modern employee to have the skills and abilities to solve problems at the junction of several professional fields. To solve such problems, transprofessional training of specialists is necessary, which requires determining its methodological foundations. The article focuses on the training of professional education teachers, whose activities at the junction of education and production are transprofessional. The authors substantiate the need to determine the methodology of transprofessional training of future teachers of vocational education separately for each of the components of this training. Due to the insufficient study of the problem of fundamental engineering training of these specialists, a justification of its methodological foundations has been carried out. As a result of the research, a set of methodological approaches (convergent, technological, practice-oriented) and principles (interdisciplinary integrativity, taking into account the specifics of professional and pedagogical activity, practice-oriented orientation, problematic, project-based, interactivity) of fundamental engineering training of future teachers of professional education as transprofessionals are identified.

Key words: professional education teacher, transprofessionalism, fundamental engineering training, methodological approach, principles

УДК 37.016:811'243 (470+571): (510)

Казанцева Елена Михайловна,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков и

лингводидактики

ФГБОУ ВО «ИГУ»,

доцент кафедры педагогики и экспертной оценки

ИрИХ СО РАН

kazancev2003@mail.ru

Ли Хуавэй,

ассистент кафедры китайского языка

ГАОУ ВО «МГПУ»

lihuawei870603@126.com

Компаративный анализ процессуальной основы формирования лексических навыков в России и Китае

Статья посвящена компаративному анализу процессуальных основ формирования лексических навыков в российской и китайской лингводидактике. Цель исследования – выявить сходства и различия в подходах к семантизации, закреплению и активизации лексики, определить культурно-обусловленные факторы этих различий и разработать адаптированные рекомендации для обучения китайских студентов в российской образовательной среде. Методологической основой служит компаративный подход с применением принципов сопоставимости и функциональной эквивалентности. Установлено, что российская методика реализует студенто-ориентированную коммуникативную модель, тогда как китайская методика сохраняет учитель-центрированный подход с приоритетом репродуктивных навыков. Выявлены культурно-когнитивные факторы (визуально-образное мышление, коллективизм, склонность к систематизации), обуславливающие эффективность конкретных методов. Разработаны практические рекомендации по интеграции эффективных приёмов обеих систем.

Ключевые слова: компаративная лингводидактика, лексические навыки, семантизация, активизация лексики, русская методика преподавания иностранных языков, китайская методика, культурно-обусловленные факторы обучения

Актуальность исследования обусловлена тем, что лексика является ключевым аспектом в изучении иностранного языка, в том числе русского как иностранного, для китайских студентов. Владение лексическими единицами служит основой для любого вида речевой деятельности, а сама лексика формирует целостную картину мира, отражая взаимосвязь языка, культуры и общества. Вместе с тем формирование лексических навыков сопряжено с рядом трудностей, вызванных не только различиями

в образовательных подходах России и Китая и лингвистическими расхождениями двух языков, но и этнопсихологическими особенностями учащихся [5, с. 87]. Кроме того, принципы педагогического взаимодействия, характерные для российских вузов, часто вызывают затруднения у китайских студентов, что значительно увеличивает период их адаптации к российской образовательной среде.

В этой связи **целью** нашего исследования является проведение компаративного анализа процесса формирования иноязычных лексических навыков в России и Китае в контексте обучения студентов, изучающих иностранный язык и русский язык как иностранный. Нами будет проведено последовательное сравнение технологий формирования лексических навыков в двух странах, начиная с одной, затем переходя к другой, для выявления сходства и различия в процессуальных основах формирования лексических навыков в российской и китайской лингводидактических традициях; определения культурно-обусловленных и методологических факторов, детерминирующих эти различия.

Научная новизна работы состоит в том, что впервые проведено системное сопоставление процессуальных основ формирования лексических навыков в российской и китайской лингводидактике. Выявлено, что различия в подходах к семантизации, закреплению и активизации лексики обусловлены культурно-когнитивными особенностями обучающихся: китайская методика ориентирована на конкретно-символическое мышление, визуализацию и систематизацию материала, тогда как российская – на развитие самостоятельной коммуникативной деятельности. Установлено, что столкновение учитель-центрированной китайской и студенто-ориентированной российской педагогических парадигм создает зону адаптационных затруднений для китайских студентов.

Полученные результаты могут быть положены в основу создания технологий формирования иноязычных лексических навыков при обучении иностранным языкам студентов России и при обучении русскому языку как иностранному студентов Китая.

Степень разработанности. Важность овладения лексическим аспектом языка подчеркивалась многими исследователями. Так, С. В. Беляев отмечал, что «<...> из всех основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно» [4, с. 118].

Значимость формирования лексических навыков подтверждается наличием достаточного количества исследований, раскрывающих их суть с разных сторон: как с точки зрения методики преподавания иностранного языка вообще (С. П. Егорова, В. С. Коростелев, Г. А. Кручинина, Н. В. Потапова, С. Е. Рахман, Т. В. Смит, Л. А. Цветкова, Т. А. Чернякова и др.), так и с точки зрения методики преподавания русского как иностранного (Ван Ямэн, Ван Дань, Ван Вэнь Ли, Кан Инань, Ли Цзяци, Ли Юецзяо, Су Цинси и др.).

Несмотря на наличие множества исследований, формирование лексических навыков сопряжено с рядом трудностей. Эти проблемы вызваны не только различиями в образовательных подходах России

и Китая и лингвистическими расхождениями двух языков, но и этнопсихологическими особенностями учащихся.

Теоретическая значимость исследования обусловлена необходимостью систематизации и сопоставления процессуальных основ формирования лексических навыков в российской и китайской лингводидактических традициях. Несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных методике обучения лексике в каждой из стран отдельно, комплексный компаративный анализ технологий формирования лексических навыков, учитывающий этнопсихологические и культурно-образовательные особенности обеих систем, представлен недостаточно полно. Проведенное исследование позволяет выявить общие закономерности и специфические подходы к формированию лексических навыков, обусловленные лингвистическими различиями и культурными факторами, что расширяет теоретические представления о природе лексического навыка и механизмах его формирования в контексте обучения иностранным языкам. Результаты работы вносят вклад в развитие сравнительной лингводидактики и методики преподавания русского языка как иностранного, создавая научную основу для разработки адаптированных технологий обучения лексике.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в образовательном процессе высшей школы. Материалы работы могут быть применены преподавателями русского языка как иностранного при обучении китайских студентов, а также преподавателями иностранных языков в российских вузах для оптимизации процесса формирования лексических навыков. Выявленные различия в подходах к семантизации, закреплению и активизации лексики позволяют целенаправленно адаптировать методические приемы с учетом когнитивных особенностей китайских обучающихся, склонных к визуализации, систематизации и групповой работе. Предложенные рекомендации по трансформации традиционной учитель-центрированной модели в студенто-ориентированную способствуют повышению эффективности обучения и сокращению периода адаптации китайских студентов к российской образовательной среде. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных пособий по лексике, методических рекомендаций для преподавателей, а также в системе повышения квалификации педагогических кадров, осуществляющих преподавание иностранных языков в русско-китайском образовательном пространстве.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования является компаративный подход в лингводидактике, позволяющий выявить сходства и различия в процессуальных основах формирования лексических навыков в российской и китайской образовательных системах. Данный подход предполагает последовательное сравнение технологий обучения лексике с последующим сопоставительным обобщением результатов анализа.

В ходе работы применялся комплекс взаимодополняющих методов:

а) теоретические методы:

– анализ научной литературы по проблеме формирования лексических навыков в российской и китайской лингводидактике, позволивший

систематизировать существующие подходы к семантизации, закреплению и активизации лексики;

- сравнительный метод, обеспечивший выявление общих принципов и специфических особенностей методик преподавания лексики в двух странах;
- обобщение и систематизация полученных данных для построения целостной картины процессуальных основ формирования лексических навыков;

б) эмпирические методы:

- контент-анализ учебно-методической литературы и научных публикаций, посвященных технологиям обучения лексике китайских студентов.

Информационно-эмпирическую базу исследования составили научные труды российских и китайских методистов, учебные пособия по методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, материалы педагогической практики.

Основная часть. Лексика является ключевым аспектом в изучении иностранного языка, в том числе русского как иностранного, для китайских студентов. Это обусловлено тем, что владение лексическими единицами служит основой для любого вида речевой деятельности [15, с. 209]. Кроме того, именно лексика формирует целостную картину мира, отражая взаимосвязь языка, культуры и общества и раскрывая национальную специфику как часть общечеловеческих ценностей [1, с. 7]. Лексика служит фундаментом для развития всех видов речевой деятельности – аудирования, чтения, говорения и письма, – что определяет её центральную роль в обучении иностранному языку.

В системе обучения иностранному языку в России в процессе формирования лексических навыков традиционно выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: 1) введение (семантизация); 2) закрепление лексической единицы; 3) активизация сформированных лексических навыков в различных ситуациях общения (учебных и реальных).

Первый этап формирования лексических навыков состоит из двух взаимосвязанных процессов: предъявления новой лексической единицы обучающимся и её последующей интерпретации. Ключевым элементом интерпретации является семантизация – раскрытие значения слова.

В российской методической традиции среди многообразия подходов к семантизации наибольшее распространение получил переводной способ. Он рассматривается как наиболее оперативный и эффективный метод введения новой лексики, особенно на начальном этапе обучения. Вместе с тем признается, что данный подход имеет ограничения, поскольку значения многих слов не всегда можно передать кратким и однозначным эквивалентом на родном языке учащихся. В связи с этим преподаватели на начальном и среднем этапах активно комбинируют перевод с другими приемами, такими как описание значения, объяснение через контекст, использование наглядности, а также подбор синонимов или антонимов. На продвинутом этапе арсенал методов семантизации расширяется за счет анализа словообразовательных моделей и обращения к внутренней форме слова.

Сравнительный анализ подходов к семантизации в России и Китае показывает, что не существует уникальных методов, характерных

исключительно для одной из методических систем. Это означает, что весь арсенал приемов раскрытия значения лексики представлен в научной литературе обеих стран. Хотя отдельные авторы могут акцентировать внимание лишь на части этих способов, принципиальных расхождений в самом наборе методических инструментов между российскими и китайскими специалистами не наблюдается [18, с. 291].

Что касается беспереводной семантизации, то, согласно исследованиям российских и китайских специалистов (Ван Баоши, Т. И. Капитонова, И. П. Лысакова и др.), наибольший приоритет отдается двум основным приемам. Первый – наглядная семантизация, эффективность которой среди китайских студентов объясняется особенностью конкретно-символического мышления, способствующего лучшему восприятию информации через визуальные образы (рисунки, схемы, фотографии). Второй ключевой подход – толкование значения слова с помощью средств изучаемого языка, что способствует погружению в языковую среду.

В ряде трудов подчеркивается роль словообразовательного анализа (Е. О. Кузьмина, Чжан Лили, Ли Ливэй, Ци Юаньлун и др.) и анализа контекста (Л. С. Крючкова, Ли Янь, Н. В. Мошинская, Н. Л. Шибко).

Так, Чжан Лили и Ли Ливэй, говоря о важности словообразовательных связей слов для упорядочения лексического материала, считают, что такой тип отношений способствует формированию у студентов, изучающих иностранный и русский как иностранный язык, устойчивых ассоциативных связей между «родственными» словами: «умение находить в тексте, распознавать по формальным признакам имена существительные, прилагательные, местоимения, а следовательно, сопоставлять слова разных частей речи, находить общие и отличающие их элементы структуры слова – все это требует понимания и овладения элементами словообразовательной системы иностранного языка» [17, с. 93].

Следовательно, на данном этапе формирования лексических навыков особую важность приобретают упражнения, направленные на анализ структуры сложных и сложносокращенных слов. Подобные задания, помогающие вычленять компоненты слова и определять модели словообразования, позволяют китайским студентам не только преодолеть типичные трудности, но и развить навык словообразовательного анализа, что в конечном итоге способствует расширению их словарного запаса [17, с. 93].

В целом освоение данных приемов работы со словом создает основу для автономного понимания значений незнакомой лексики в текстах. Данный подход согласуется с позицией ведущих методистов, подчеркивающих важность опоры на системные связи между словами при изучении иностранного языка [18, с. 290].

В российской и китайской методике наблюдается схожая неоднозначность в оценке перевода как способа семантизации: существуют полярные точки зрения на его роль в формировании лексических навыков. Ряд исследователей (например, В. Н. Вагнер) выступают за активное применение перевода, тогда как другие (как А. Н. Щукин) полагают, что ему следует отводить второстепенную роль по сравнению с беспереводными методами. Аналогичную позицию занимает китайский специалист Ван Баоши, рекомендующий прибегать к переводу лишь в тех случаях, когда

значение слова невозможно объяснить через наглядность или иные беспереводные приемы [7, с. 27].

При этом становится очевидным, что в целом китайская методика все-таки более ориентирована на переводное обучение лексике иностранного языка, нежели российская, что подтверждается исследованиями А. Юйсуфу [18, с. 291].

Несмотря на схожесть взглядов российских и китайских ученых на процесс семантизации, у китайских исследователей встречается и то, что отличает китайскую методику преподавания иностранного и РКИ.

Как известно, фонетически китайское слово представляет собой слог, а графически – иероглиф, состоящий из различных графем. Эта специфика обуславливает особый подход к семантизации. Как отмечают исследователи (В. И. Горелов, С. А. Назарова, Ли Ши Чун), слово в китайском языке, занимая центральное место в лексической системе, находится в сложных взаимоотношениях с понятиями слога и морфемы. В этой связи Ли Ши Чун в своем исследовании соотношения слова и морфемы подчеркивает важность учета морфологических особенностей языка при обучении как базовой, так и общей лексике [19, с. 115]. Иными словами, семантизация китайских лексических единиц должна осуществляться с обязательным учетом его морфологической специфики [9, с. 98].

В рамках нашего исследования интересным представляется подход китайского ученого Сянг Пинг Джу, который в своей концепции семантизации акцентирует роль многократного повторения для усвоения лексики. Ученый предлагает три модели введения новых языковых единиц:

- 1) новые слова → текст, грамматика → упражнения;
- 2) новые слова, грамматика → текст → упражнения;
- 3) текст → новые слова, грамматика → упражнения.

С точки зрения исследователя, первые две модели относятся к традиционным методам семантизации и закрепления лексики, тогда как третья требует особого внимания. Ее эффективность, по мнению автора, напрямую зависит от сложности учебного материала и специальной психологической подготовки учащихся [13, с. 187].

Таким образом, мы видим, что процессу введения и раскрытия лексических единиц уделяется достаточно много внимания как в российской методике преподавания иностранных языков, так и китайской.

В российской методике раскрытие значения лексической единицы на начальном этапе не ограничивается исключительно семантизацией. Как подчеркивают И. А. Пугачев и Н. Г. Карапетян, формирование лексического навыка требует комплексной работы, в ходе которой обучающиеся должны: 1) воспринимать слово на слух и анализировать его фонетические особенности, включая трудные звуки и место ударения; 2) визуально знакомиться с графическим обликом слова, осознавая соотношение между звучанием и написанием; 3) усваивать морфологические характеристики лексической единицы; 4) осознавать значение слова через объяснение преподавателя, работу со словарём, визуальные материалы или контекст; 5) наблюдать слово в сочетании с другими лексическими единицами, понимая его сочетаемостные возможности и нормы употребления; 6) практиковаться в устном и письменном воспроизведении новой

лексики; 7) применять полученные знания в специально разработанных упражнениях [11, с. 50].

Такой многоаспектный подход обеспечивает формирование устойчивых лексических навыков, выходящих за рамки простого запоминания значения.

Что касается работы с лексикой в Китае, то зачастую данный этап сводится к заучиванию лексических единиц, поскольку «главной задачей учащегося в Китае всегда было запоминание огромного количества материала и его воспроизведение, не предусматривающее ни его анализа, ни интерпретации, ни выражения своего отношения к нему» [3, с. 21].

В работах китайских исследователей описывается несколько специализированных методов запоминания лексики: а) контекстуальный метод, где учащиеся выполняют письменные и устные пересказы текстов, что способствует одновременному усвоению лексических значений и содержания текста; б) словообразовательный метод, основанный на групповом изучении однокоренных слов для оптимизации запоминания; в) метод визуализации, предполагающий создание ментальных образов; г) метод классификации, особо эффективный благодаря характерной для китайских учащихся склонности к систематизации лингвистических явлений [14, с. 45].

Данные методики отражают комплексный подход к формированию лексических навыков с учетом когнитивных особенностей носителей китайского языка.

На этом этапе очень важной является работа со словарем, что, как отмечают многие исследователи (Т. М. Балыхина, Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можаяева, Чжао Юйцзян и др.), связано с тем, что китайские студенты медлительны, склонны к обдумыванию и длительному осмыслению материала. Безусловно, преподаватель может предложить готовый перевод слова или попросить определить его значение по контексту. Однако в китайской аудитории такой подход часто оказывается недостаточно эффективным: как отмечает Е. А. Вакула, иностранные студенты в любом случае предпочитают перепроверять значения слов по словарю [6, с. 25].

В связи с этим формирование навыков работы со словарем становится обязательным компонентом обучения. На начальном этапе рекомендуется использовать одноязычные толковые словари, тогда как на продвинутом уровне следует подключать специализированные лексикографические издания. С их помощью можно создавать упражнения на различение синонимов и антонимов, архаизмов и неологизмов, просторечной и диалектной лексики, а также слов с различной стилистической и эмоционально-экспрессивной окраской [17, с. 93].

Отметим, что в настоящее время в китайской аудитории актуальны электронные словари. Так, согласно исследованиям Е. С. Сычёвой, китайские обучающиеся отдают предпочтение таким русско-китайским словарям как «千亿词霸» («Миллиард слов») и «沙拉俄语» («Русский салат») [12, с. 132]. В них предоставляется возможность не только найти перевод незнакомого слова, но и прослушать его, что способствует формированию правильного произношения изучаемого лексического материала. При изучении английского языка в учебном процессе применяются различные типы словарей: онлайн-словари, двуязычные и одноязычные бумажные издания, а также словари-

агрегаторы. Последние, представляющие собой специализированные порталы, интегрируют материалы из множества авторитетных источников, таких как The American Heritage Dictionary of the English Language и Collins English Dictionary. Это позволяет пользователям сравнивать различные толкования и значения слов. В эту же категорию входят краудсорсинговые словари, формируемые на основе коллективного опыта носителей языка [10, с. 85].

Согласно позиции Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзян, выявленные методические особенности работы с китайскими студентами определяют приоритетность следующих подходов в обучении: 1) метод визуальной демонстрации с использованием зрительной наглядности; 2) метод систематизации, сочетающий переводные и толковательные приемы; 3) инструктирование как форма объяснения материала; 4) дедуктивный способ введения новой информации [3, с. 21].

Таким образом, методика построения первого этапа формирования лексических навыков имеет сходства и различия, обусловленные этнокультурными особенностями носителей китайского языка.

На втором этапе работы с лексикой в российской методике используются подготовительные и речевые упражнения. Подготовительные упражнения (заполнение пропусков, вопросно-ответные задания, группировка слов) направлены на запоминание лексики и её связей. Речевые упражнения (тематические рассказы, диалоги, ситуативное общение) формируют навык самостоятельного использования лексики в коммуникативных ситуациях [11, с. 51].

В результате сравнительного анализа выявлено, что китайская методика на этапе формирования лексических навыков преимущественно использует: а) тренировочные упражнения; б) вопросно-ответные задания, схемы и диалоги [3, с. 21]. К ним относятся упражнения на выбор и подбор лексики, различение слов в списках и микроконтекстах, направленные на создание устойчивых лексических ассоциаций.

Данные формы работы ориентированы на групповое взаимодействие, что соответствует особенностям образовательной культуры Китая. Как отмечает Ю. А. Антонова, китайские студенты демонстрируют высокую эффективность в групповых заданиях, где каждый ответственно выполняет свою роль, а более сильные учащиеся активно помогают менее подготовленным [2, с. 163].

Такой подход способствует речевой активности студентов и создает благоприятные условия для отработки языковых навыков. Ключевым фактором эффективности является систематичность такой работы, поскольку китайские учащиеся демонстрируют особую успешность в условиях последовательного усвоения материала. По мнению Е. С. Сычёвой, регулярная практика вопросно-ответных упражнений и построения диалогов в различных контекстах позволяет студентам обрести уверенность в использовании иностранного языка и преодолеть коммуникативные барьеры при общении с носителями [12, с. 132].

Таким образом, и на этом этапе формирования лексических навыков наблюдаются определенные отличия в процессе обучения.

На заключительном этапе обучения в российской методике активизация лексики осуществляется через интеграцию новой лексики во все виды

упражнений, текстов и речевой практики. Параллельно проводится контроль усвоения материала с использованием таких форматов, как групповые задания, составление ассоциогамм, решение кроссвордов и других приемов, выполняющих функцию обратной связи.

Сравнительный анализ показывает сходство с китайской методикой в двух ключевых аспектах: системе строгого контроля и применении речевых упражнений. В частности, для обоих подходов характерны задания на трансформацию высказываний с использованием изучаемой лексики и создание тематических монологов с опорой на заданные словарные единицы [17, с. 93]. Вместе с тем существенным отличием будет то, что в процессе формирования лексических навыков на этом этапе приоритет отдается все-таки не говорению, а такому виду речевой деятельности, как чтение [3, с. 21].

Согласно исследованию Цзя Цянь и Ло Сяося, ключевой особенностью работы российских преподавателей на всех этапах формирования лексических навыков является ориентация на студента, где основной акцент делается на развитии коммуникативных умений. Это означает, что усвоение лексики рассматривается не как простое запоминание единиц, а как процесс их активного использования в спонтанной речи [16, с. 58].

Как подчеркивают авторы, российские педагоги исходят из того, что конечной целью изучения языка является общение. Для достижения этой цели применяется принцип практико-ориентированного обучения, когда повышение языкового уровня происходит непосредственно в ходе коммуникации. Типичным проявлением этого подхода становится организация учебных дискуссий, активно вовлекающих студентов в работу с изучаемым материалом [16, с. 58].

Выводы. В целом нами идентифицированы принципиальные различия в педагогических парадигмах: российская методика реализует студенто-ориентированную модель с приоритетом коммуникативной компетенции; китайская методика сохраняет учитель-центрированный подход, формирующий преимущественно репродуктивные навыки. Установлено, что культурно-когнитивные факторы (конкретно-символическое мышление, склонность к систематизации и визуализации, коллективистские ориентации) детерминируют эффективность методов семантизации и закрепления лексики у китайских обучающихся. Выявлен конфликт ожиданий: китайские студенты, адаптированные к четким инструкциям и репродуктивным задачам, испытывают когнитивный диссонанс в российской студенто-ориентированной среде, что увеличивает период адаптации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой адаптированных технологий формирования лексических навыков, учитывающих выявленные различия в российской и китайской методических системах. Требуют дальнейшего изучения механизмы трансформации традиционной учитель-центрированной модели в студенто-ориентированную в условиях обучения китайских учащихся, при соблюдении ряда условий. Перспективным направлением представляется разработка комплексных методических рекомендаций по обучению лексике, интегрирующих эффективные приемы обеих лингводидактических традиций: российскую ориентацию на коммуникативную компетенцию и китайскую систематизацию

материала с учетом визуально-образного мышления. Также актуальным остается исследование возможностей цифровых образовательных технологий в формировании лексических навыков китайских студентов, включая использование электронных словарей, образовательных платформ и искусственного интеллекта для персонализации процесса обучения.

Список литературы

1. **Агеева, Ю. В.** Текст для специальных целей в профессиональном дискурсе / Ю. В. Агеева, Мо Ван // Филология и культура. – 2020. – № 2(60). – С. 7–11.
2. **Антонова, Ю. А.** Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова // Филологический класс. – 2022. – № 2(27). – С. 161–171.
3. **Балыхина, Т. М.** Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – Москва : РУДН, 2007. – 185 с.
4. **Беляев, Б. В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1965. – 227 с.
5. **Бокова, Т. Н.** Компаративный подход в лингводидактике: сущность и перспективы / Т. Н. Бокова, В. А. Цыбанёва // Образование и саморазвитие. – 2024. – Т. 19, № 1. – С. 81–91.
6. **Вакула, Е. А.** Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения / Е. А. Вакула, В. В. Колесникова, Е. Ю. Можаяева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790> (дата обращения: 18.01.2025).
7. **Ван, Баоши** Новая методика преподавания русского языка / Ван Баоши. – Пекин : Издательство перевода, 2013. – 220 с.
8. **Кокнова, Т. А.** Особенности студентоцентрированного обучения студентов-филологов / Т. А. Кокнова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 48–55.
9. **Назарова, С. А.** Проблема формирования лексической компетенции студентов в процессе обучения китайскому языку в научно-методической литературе / С. А. Назарова // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1. – С. 93–99.
10. **Полунина, Т. С.** Особенности формирования навыков работы китайских студентов со словарями разных типов при изучении английского языка / Т. С. Полунина // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6(129). – С. 83–89.
11. **Пугачев, И. А.** Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов : учеб. пособие / И. А. Пугачев, Н. Г. Карапетян. – Москва : РУДН, 2018. – 151 с.
12. **Сычёва, Е. С.** Методы обучения китайской аудитории русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки / Е. С. Сычёва // Актуальные проблемы довузовской подготовки : материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 26 мая 2023 г. / под. ред. Н. К. Альховика. – Минск, 2023. – С. 130–134.

13. Сянг, Пинг Джу Методика обучения иностранцев и когнитивная деятельность / Сянг Пинг Джу. – Ухан : Изд-во Педагогического ун-та «Хуа Джонг», 2014. – 238 с.
14. Сяобай, Ли О некоторых аспектах методики преподавания русской лексики китайским учащимся / Сяобай Ли // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 5(217). – С. 43–46.
15. Хабудуаси, М. Формирование лексических навыков на русском языке в контексте межкультурной коммуникации / М. Хабудуаси // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2022. – № 12. – С. 209–211. – DOI: 10.37882/2223-2982.2022.12.34.
16. Цзя, Цянь Методика обучения РКИ в китайских вузах при сотрудничестве китайских и русских преподавателей / Цзя Цянь, Ло Сяоя // Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 3(31). – С. 57–61.
17. Чжан, Лили Методические приемы в обучении русскому языку в Китае / Чжан Лили, Ли Ливэй // Тихоокеанского медицинского журнала. – 2008. – № 2(32). – С. 92–94.
18. Юйсуфу, А. Приемы семантизации лексики при обучении русскому языку китайских студентов в России и в Китае / А. Юйсуфу // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2020. – № 3(35). – С. 289–296.
19. 李仕春. 向东盟十国的对外汉语词汇教学研究. 北京: 中国社会科学出版社. 2013 年. 263 页. Ли Ши Чун Исследования по методике преподавание китайской лексики обучающимся из стран АСЕАН / Ли Ши Чун. – Пекин : Изд-во общественных наук КНР, 2013. – 263 с. (на кит. яз.)

Kazantseva E. M.,
Li Huawei

Comparative analysis of the procedural basis of the formation of lexical skills in Russia and China

The article is devoted to a comparative analysis of the procedural foundations of lexical skills formation in Russian and Chinese linguodidactics. The aim of the study is to identify similarities and differences in approaches to lexical semantics, consolidation, and activation, to determine the culturally-determined factors of these differences, and to develop adapted recommendations for teaching Chinese students in the Russian educational environment. The methodological basis is a comparative approach using the principles of comparability and functional equivalence. It has been established that the Russian methodology implements a student-oriented communicative model, while the Chinese methodology retains a teacher-centered approach with a focus on reproductive skills. Cultural and cognitive factors (visual-imaginative thinking, collectivism, and a tendency towards systematization) have been identified as influencing the effectiveness of specific methods. Practical recommendations have been developed for integrating effective techniques from both systems.

Key words: comparative linguodidactics, lexical skills, semanticization, vocabulary activation, Russian methodology of teaching foreign languages, Chinese methodology, and cultural-based learning factors

УДК 378.147.091.313:004

Картавых Марина Анатольевна,
д-р пед. наук, доцент,
зав. кафедрой физиологии и
безопасности жизнедеятельности человека
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»
mkartavykh@rambler.ru

Камерилова Галина Савельевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры физиологии и
безопасности жизнедеятельности человека
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»
kamerilova-galina@rambler.ru

Агеева Елена Львовна,
канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»
lenaageeva2015@yandex.ru

Губарева Марина Александровна,
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «НГПУ им. Козьмы Минина»
veryaskina_ma@mail.ru

Образовательное пространство вуза как условие и фактор формирования у студентов инновационного педагогического опыта

Целью настоящей статьи является теоретическое осмысление и практическая реализация идеи влияния образовательного пространства вуза на формирование у будущих учителей инновационного педагогического опыта, выступающего ключевым ориентиром развития современной школьной практики. В ходе исследования поставлены и решены задачи определения сущности и оснований для совместного рассмотрения категорий «образовательное пространство» и «инновационный педагогический опыт», выявления особенностей проектной деятельности в образовательном пространстве с растущим уровнем инфраструктурного и цифрового обеспечения, разработки модуля самостоятельного проектирования, в котором показана сопряженность проектной деятельности субъектов образования с разнофункциональными образовательными пространствами вуза. Полученные результаты могут быть использованы в современной вузовской практике обучения педагогов.

Ключевые слова: инновация, инновационный педагогический опыт, образовательное пространство, инфраструктура образовательного пространства, цифровые технологии, проектная деятельность, модуль самостоятельного проектирования, педагогическое сопровождение

Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00095-26-05 от 15.04.2026 на выполнение в 2026 г. научно-исследовательской работы по теме «Методическая система практико-ориентированной подготовки учителей ОБЗР с использованием инфраструктуры образовательных пространств педагогического вуза»

Актуальность рассматриваемой проблемы влияния образовательного пространства педвуза на формирование у студентов инновационного педагогического опыта продиктована активными прогрессивными изменениями в организации и ресурсном обеспечении процесса обучения, влияющими на восприятие, усвоение и готовность выпускников к применению важных инноваций в будущей творческо-преобразующей практике. Системно организованная проектная деятельность на основе инфраструктуры образовательных пространств, лежащих в плоскости цифровых технологий, способствует становлению у выпускников базовых основ инновационного педагогического опыта.

Степень разработанности проблемы. В научной литературе категория образовательного пространства обсуждается как важная характеристика образовательного процесса, выполняющая генерализующую функцию в выстраивании образовательной стратегии. Сопоставительный анализ научных подходов позволил сделать вывод о том, что образовательное пространство представляет собой особую территорию развития, где происходит совместная «культуросозидательная и культуросоиспытательная» работа субъектов образования (Б. Д. Эльконин и И. Д. Фрумин [13]), в ходе которой открываются и осуществляются смыслы образования (Ю. В. Сенько) и происходит образовательное движение (А. А. Цукер). В исследованиях Г. Н. Серикова образовательное пространство рассматривается с позиций системно-целостного подхода как совокупность образовательных систем с условиями их собственного развития, соответствующими потребностям и задачами субъектов образования [11]. Важным в контексте нашего исследования представляется научная позиция, при которой масштаб образовательного пространства определяется не только территорией (Р. Е. Пономарёв). Решающее значение играет инфраструктура, оснащенная современными высокотехнологическими средствами и лабораторным оборудованием, специальными пространствами для коллективной работы, где организуются образовательные и деловые мероприятия профессионального сообщества [13; 15]. В философии образования особое значение уделяется ценностно-смысловым аспектам, информатизации и открытости образовательного пространства, что позволяет рассматривать его не как замкнутую образовательную систему, а как социальный институт, тесно связанный с реальной жизненной ситуацией и в то же время открытый будущему (К. А. Зубарева, В. А. Касторнова, И. Ш. Мухаметзянов, И. В. Роберт, В. А. Цепенщиков) [10; 14]. Модернизация инфраструктурного базиса образовательного пространства, технических и технологических средств, расширяет возможности обучения педагогов через удаленный формат, гибридные варианты обучения, использования ИКТ [6; 9]. В ситуации открытости обеспечивается доступность различных

всероссийских конкурсов и фестивалей для участия творчески работающих педагогов, демонстрирующих лучшие практики, независимо от места их проживания [4]. Полагаем, что потенциал образовательного пространства может быть успешно использован в формировании у обучающихся инновационного педагогического опыта посредством их включения в проектную деятельность.

Объяснению сущности понятия «инновационный педагогический опыт» большое внимание уделяется в работах В. И. Загвязинского, В. А. Дубровской, Л. А. Коростылевой, Л. А. Козинец, В. И. Слободчикова, Г. И. Игнатьевой и О. В. Тулуповой, А. А. Тряпицыной, И. И. Цыркуна, Н. Р. Юсуфбековой, решающих данную проблему в логике инновационной педагогики. В понимании ученых инновационный педагогический опыт – это такой опыт, который объединяет разработку, освоение и практическое применение педагогических инноваций (Н. Р. Юсуфбекова) на научной основе (И. И. Цыркун). Теоретические аспекты данной категории в работах Л. А. Козинец раскрываются через результат инновационной деятельности по поиску и развитию принципиально новых воспитательно-образовательных доктрин и концепций, которые обеспечивают стабильный успех при их реализации [5]. Мы разделяем позицию Г. А. Игнатьевой, О. В. Тулуповой, А. Н. Матукиной на необходимость подготовки учителя как субъекта инновационной деятельности, готового и способного к практико-преобразующей активности, без которой никакие изменения не приведут к запланированному результату [2]. В нашем случае речь идет об инновациях, связанных с потенциалом образовательного пространства педвуза, его трансформирующейся инфраструктурой и, организованным на базе цифровых технологий, проектированием.

Цель данной статьи состоит в осмыслении роли образовательного пространства университета в формировании у выпускников инновационного педагогического опыта и разработке на этой основе модуля самостоятельного проектирования как развернутого решения учебной проблемы.

Научная новизна заключается в исследовании потенциала образовательного пространства вуза в становлении у выпускников инновационного педагогического опыта – опоры профессиональной самореализации. В предлагаемом модуле самостоятельного проектирования реализуется сопряженный подход между формируемыми в проектной деятельности профессиональными навыками и конкретным образовательным пространством, обеспечивающий эффективность обучения. Теоретическая значимость работы характеризуется осмыслением прямого и опосредованного взаимодействия образовательного пространства и инновационного педагогического опыта. Предлагаемые принципы реализации модуля самостоятельного проектирования усиливают профессионализацию образования и его ценностно-смысловое обогащение. Практическая значимость исследования состоит в возможности применения в аналогичных условиях модуля самостоятельного проектирования, а также описанных в статье логики и алгоритмов проектной деятельности.

Методологическую основу нашего исследования составили труды специалистов в области философии образования, концептуальные педагогические идеи образовательной политики, теоретические воззрения

ученых, разрабатывающих актуальные вопросы развития современного образования. Методологическое обеспечение предпринятого исследования определило его педагогический дискурс через выбор проектной технологии, принципов организации обучения студентов в условиях современного образовательного пространства, специфику исследовательских процедур в формировании инновационного педагогического опыта. В процессе работы были использованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, нормативно-правовых актов, информационных порталов, электронных образовательных ресурсов Мининского университета, цифрового следа обучающихся, свидетельствующего о результатах проектной деятельности.

Основная часть. Важной оценочной характеристикой деятельности современного университета выступает его образовательное пространство и соответствующая инфраструктура. Образовательное пространство, играющее исключительную роль в современной подготовке учителя, представляет собой одно из первостепенных условий развития высшего педагогического образования. В рамках образовательного пространства, оснащенного новыми цифровыми ресурсами и технологиями, передовыми лабораторно-практическими комплексами и специально созданными дискуссионными площадками, организуется специальная образовательная деятельность, направленная на профессиональное становление будущего специалиста, формирование у него инновационного педагогического опыта. Погружаясь в активные разнообразные интересные и полезные взаимодействия, отношения и события, обучающийся усваивает не только содержание образования, но и культуру общения, стиль поведения в будущей профессии, перспективные профессиональные навыки. Образовательное пространство, обладая существенным потенциалом ресурсов нового поколения, выступает как движущая сила и фактор перспективного развития субъектов образования, определяет успешность процесса знакомства, изучения и реализации в практической деятельности оригинальных педагогических идей, альтернативных подходов, технологий.

В рамках образовательного пространства приветствуется социальное партнерство, привлечение средств массовой коммуникации, привлечение к учебно-воспитательному процессу профессионального сообщества. Корпоративная культура образовательной системы, имея свою специфику, отражает общую культуру с доминирующими ценностями и отношениями гуманистического характера. Таким образом, в условиях образовательного пространства изменяется формат обучения: наряду с традиционными все шире используются новые возможности освоения студентами актуальных и перспективных компетенций. Систематическое и комплексное использование современных ресурсов образовательного пространства, объединяющего инфраструктурный блок (учебные лаборатории, центры педагогических инноваций), технологический блок (информационные технологии, интерактивные методы обучения), блок педагогического сопровождения, обеспечивает накопление у студентов инновационного педагогического опыта.

Инновационный педагогический опыт свидетельствует о новом типе взаимоотношений между наукой и практикой, при котором образование

понимается как непрерывно развивающаяся и развивающаяся система (В. И. Слободчиков). На его основе выстраиваются стратегические ориентиры развития образовательной практики. Формирование инновационного педагогического опыта обеспечивается, в частности, активной вовлеченностью студентов в проектную деятельность, ориентированную на постоянное личностно-профессиональное развитие. В ходе освоения инновационного педагогического опыта проектной деятельности в условиях образовательного пространства педвуза студент от начальных стихийных форм постепенно переходит к сознательным, целенаправленным и ответственным.

Включение обучающихся в выполнение проектных заданий происходит на протяжении всего периода обучения в рамках самостоятельной работы. Сконструированный модуль самостоятельного проектирования в образовательном пространстве вуза реализует принципы, задающие общую направленность обучения, отбор и структурирование проблемного содержания, организацию процесса его усвоения, применение информационных технологий для формирования инновационного опыта. Совокупность принципов определяет в образовательном процессе:

- **педагогический контекст** – решение проблемы должно иметь педагогический смысл и реальный практический результат, применение которого возможно в образовательной практике;

- **профессиональное развитие** – самостоятельность выполнения постепенно усложняющихся проектных заданий с завершающейся рефлексией; внимание к Soft Skills – эмоциональность, креативность, коммуникативность, критическое мышление;

- **персонифицированность** – опора на личностный потенциал, его возможности и притязания: ценностно-смысловые установки и ориентации, жизненные планы и профессиональные запросы, преобладающую мотивацию деятельности [1];

- **иммерсивность** (от англ. immersion – «погружение») – применение технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), способствующее отработке студентами практических навыков, необходимых в реальных педагогических ситуациях, и обучению через практику;

- **логическую структурность** – четко определенная последовательность проектной деятельности с соблюдением всех этапов и результативно-целевых показателей, необходимых для повышения эффективности процесса обучения, его организации, управления, контроля и оценки [4];

- **природо- и культуросообразность** – учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов, факторов образовательного пространства, ориентация на общекультурные ценности и гуманистические мировоззренческие установки.

Следует подчеркнуть системный характер модуля самостоятельного проектирования, объединяющего не только согласованную деятельность всех субъектов образования, но и сопряженность разных видов деятельности с разнофункциональными образовательными пространствами. При этом имеется в виду как университетская база, так и активное привлечение сетевого ресурса профессионального сообщества, а также инфраструктурное обеспечение социальных партнеров.

Современный выпускник, обладающий инновационным педагогическим опытом, должен быть готовым и способным к разнообразным направлениям профессиональной деятельности: учебно-воспитательной, научно-методической, управленческой, социально-образовательной. В организацию и содержание каждого из них он вносит научно-обоснованные элементы новизны, позволяющие более эффективно решать педагогические задачи, изменяя традиционно сложившуюся практику обучения. Выбор тематики проектов осуществлялся исходя из структуры основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) будущих педагогов, программ педагогического образования, разработанных на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»), набора компетенций. Выполнение проектов предусматривалось по трем направлениям: 1) предметно-практические, разрабатываемые студентами в рамках дисциплин предметной подготовки; 2) организационно-методические по решению актуальных проблем образования и частных методик обучения; 3) информационно-коммуникативные – для выработки опыта педагогического общения и культурного диалога, в том числе в условиях социального партнерства и интерактивного взаимодействия.

В процессе выполнения предметно-ориентированных проектов студенты осваивают предметные компетенции в виде педагогически адаптированной системы научных знаний и способов деятельности, умений эффективно решать проблемы на основе опыта творчества и эмоционально-ценностных установок. Формирование единой научной картины мира осуществляется с помощью проектного преобразования и применения теоретических и прикладных научных положений, научного мышления. На начальных этапах обучения доминируют информационно-познавательные (компьютерная презентация по истории развития конкретной научной области знания), творческие (виртуальные научно-популярные экскурсии), практико-ориентированные (интерактивные карты) проекты. Для организации данного вида проектной деятельности используется образовательное пространство образовательно-воспитательного кластера военно-патриотического центра Мининского университета, специализированных лабораторных комплексов и кабинетов, оснащенных передовым оборудованием и технологическими средствами. Самостоятельность обеспечивается возможностью работы на порталах «Электронное сопровождение образовательных программ Мининского университета», массовых открытых онлайн-курсов, развернутых на базе системы управления обучением Moodle, являющихся частью электронной информационной образовательной среды (ЭИОС).

Организационно-методические проекты посвящены освоению общекультурных, социальных, профессиональных компетенций, обеспечивающих психолого-педагогическую подготовку будущих учителей, развитие инновационного опыта проектирования на уроках и во внеурочной работе с применением интерактивных технологий и идей цифровизации. Работы, созданные в образовательном пространстве проектных лабораторий, апробируются в период педагогических практик в образовательных организациях.

Коммуникативные проекты с представлением и обсуждением дискуссионных вопросов, актуальных событий, олимпиадных итогов и

профессиональных конкурсов реализуются в образовательном пространстве «Точки кипения», включающей, помимо демонстрационного комплекса, аудитории-трансформеры, обеспечивающие гибкость пространства и его многофункциональность. Наличие интерактивных систем со смарт-досками, многофункциональными принтерами, VR-технологиями, системами управления обеспечивает эффективность проведения различных образовательных и воспитательных мероприятий, дискуссионной групповой работы, креативных сессий, круглых столов, мозговых штурмов, практических занятий с использованием виртуальной реальности. В инфраструктуру «Точки кипения» входят лекционные залы для массовых активностей, семинарские аудитории, переговорные комнаты, рабочие пространства для индивидуальной деятельности. К несомненным достоинствам данного образовательного пространства относятся: а) возможность его быстрой трансформации под разные цели и задачи; б) универсальность, позволяющая проводить коллективные виды деятельности в разном формате; в) технологичность, создающая условия обучения и педагогического общения на основе прогрессивного материально-технического оснащения; г) экономичность – оптимизация инфраструктуры, рациональное использование образовательного пространства и его ресурсов.

Освоение содержания рабочих программ на основе проектной деятельности позволяет выявить их ценностно-смысловое значение в формировании инновационного педагогического опыта, проблемно-познавательный контент и прикладное применение в реальных условиях школьной жизни. К числу важных интеллектуальных навыков, формируемых у студентов, относится овладение проектной логикой, представляющей базовую основу для успешной разработки проекта, эффективного использования ресурсов, четкости, стройности и быстроты в предстоящей работе. Проектная логика предусматривает определенную последовательность «шагов» или этапов, необходимых для достижения поставленной цели (И. А. Колесникова, В. М. Монахов, Е. С. Полат, В. Е. Радионов, И. Д. Чечель), а также выдвижение ключевых задач, решаемых на каждом из них, что послужило основой названия этапов. Независимо от типологии проектов, студенты последовательно осуществляют движение от мотивационно-целевого, к информационно-аналитическому, творческо-практическому, оценочно-рефлексивному и презентационному этапам. В задачи мотивационно-целевого этапа входит выбор и обоснование актуальности темы, определение проблемы, типа проекта (информационно познавательный, творческий, игровой, исследовательский, практико-ориентированный), постановка общей цели, разработка плана и формы представления проекта. Основные задачи информационно-аналитического этапа состоят в сборе, анализе, обобщении и систематизации необходимых материалов для поиска сущности выделенной проблемы, ее причин, следствий, путей решения. В ходе анализа студенты проявляют критическое мышление, оценивая собранную информацию на объективность, достоверность, полноту. К основным задачам творческо-практического этапа относят непосредственное выполнение проекта в соответствии с целью и разработанным планом.

Приветствуется творчество и оригинальность, в том числе и при итоговом завершении формы проекта: доклад, мультимедийная презентация, Web-сайт, модель, сценарий, квест и др. Основными задачами рефлексивно-оценочного этапа является самооценка и оценка работы, обсуждение трудностей и их преодоления, анализ достоинств и недостатков, внесение корректив и подготовка к презентации. Главные задачи презентационного этапа касаются публичной защиты проекта с помощью грамотно построенного выступления, наглядной демонстрации ведущих положений, аргументированного ответа на вопросы.

Комплексным инструментом оценки является проект как продукт выполненных различных видов деятельности на базе новых средств и ресурсов образовательного пространства и его презентация, указывающие на формирование основ инновационного опыта. В представленных материалах демонстрируется мотивация и активность студента в освоении перспективных идей пространственной организации обучения на основе цифровизации; знание инноваций и способов их применения в образовательной практике; владение умениями делать выбор и использовать новые средства и ресурсы педагогической деятельности, проявлять творчество. Формирование инновационного опыта, как следует из результатов исследования, происходит постепенно и характеризуется смещением акцентов с четко проявляемого на первом курсе личностного интереса к новым необычным условиям обучения к осознанию их функциональной значимости для будущей профессии уже на этапе педагогической практики. Результаты анкетирования показали практически единодушное мнение студентов о высокой значимости и необходимости в профессиональной работе максимально использовать ресурсные возможности современного образовательного пространства (93 %). В этой связи 78 % респондентов отмечают перспективность и привлекательность инновационного обучения для выполнения будущих профессиональных функций в условиях цифровой трансформации школьного образования. 76 % студентов убеждены в полезности формирования проектных компетенций, но 13 % не уверены в их необходимости из-за использования новых сложных технологий и оборудования, больших временных затрат. Тем не менее, особая организация обучения, по мнению 87 % студентов, позволила им лучше понять и усвоить новые знания – как ресурса инновационной деятельности, а 76 % – умения и способы инновационного построения образовательного процесса.

Управление проектной деятельностью исходит из установки на самостоятельную активность студентов, их целеустремленность, настойчивость, творчество, которые позволяют проявить себя через генерирование новых идей и разработку инновационных образовательных продуктов. Роль преподавателя состоит в оказании необходимой помощи и поддержки, педагогическом сопровождении на всех этапах проектной деятельности.

Выводы и перспективы. В результате выполненного исследования сделан вывод о высокой значимости образовательного пространства и правомерности рассмотрения его влияния на инновационную проектную подготовку будущих учителей, позволяющую эффективно использовать инфраструктурные возможности и передовые технологии в решении

актуальных педагогических задач. Сформированное положительное отношение к новым подходам в организации учебно-воспитательного процесса на основе ресурсов образовательного пространства, понимание необходимости их внедрения в личную практику, способность реализовывать прогрессивные идеи и технологические решения в профессиональной деятельности свидетельствуют о поступательном движении выпускника на пути к обретению инновационного опыта. Осознанные педагогические возможности позволят начинающему учителю сократить адаптационный период в школе и успешно использовать ресурсы образовательного пространства с получением позитивных результатов. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой данной проблемы в направлении усиления ее прикладного значения.

Список литературы

1. **Гусейнова, С. Э.** Инновационные образовательные технологии: виды, характеристика / С. Э. Гусейнова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 11–1(98). – С. 100–103. – DOI: 10.24412/2500-1000-2024-11-1-100-103.
2. **Игнатьева, Г. А.** Инновационный реактор образовательных инициатив как новый формат непрерывного образования педагогов / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. Н. Матукина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3(40). – С. 68–77. – EDN: HNDQJX.
3. **Зинченко, В. О.** Этапы формирования готовности к организационно-технологической деятельности у будущих педагогов профессионального обучения / В. О. Зинченко, Е. А. Титова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 40–47. – EDN: JBABFT.
4. **Камерилова, Г. С.** Профессиональный конкурс как значимый ресурс повышения педагогического мастерства / Г. С. Камерилова, И. В. Прохорова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 3. – С. 1–12. – EDN: UZZFVS.
5. **Козинец, Л. А.** Концепция подготовки будущих учителей к освоению инновационного педагогического опыта / Л. А. Козинец. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN422.pdf> (дата обращения: 17.07.2026).
6. **Коровникова, Н. А.** Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н. А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2(4). – С. 98–113. – EDN: UYZSBM.
7. **Коротеева, А. С.** Цифровые образовательные ресурсы как средство повышения эффективности усвоения информации обучающимися / А. С. Коротеева, Т. В. Челпаченко // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 3. – С. 126–133. – EDN: RYTJOG.
8. **Новая модель уровней высшего образования: принципы проектирования** / А. И. Воронин, Ю. И. Ришко, Р. А. Саберов, И. Ф. Фильченкова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13, № 1(50). – С. 3–12. – EDN: TOVXRO.

9. **Павлова, Т. А.** Анализ дидактических возможностей образовательных платформ / Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2023. – № 1(96). – С. 90–95. – EDN: NVUEDE.
10. **Роберт, И. В.** Педагогико-эргономические условия формирования информационно-образовательного пространства / И. В. Роберт, И. Ш. Мухаметзянов, В. А. Касторнова // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019 : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 4–6 июня 2019 г. / под ред. С. В. Ивановой. – Москва, 2019. – С. 11–25. – EDN: WYRHTW.
11. **Сериков, Г. Н.** Ориентиры измерения качества образования / Г. Н. Сериков, С. Г. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 3(179). – С. 19–31. – EDN: LAMEMZ.
12. **Фоменко, Н. М.** Направления государственной политики развития инфраструктуры образовательных организаций / Н. М. Фоменко, Ю. В. Котелевская // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2022. – № 3. – С. 76–83. – EDN: TBNXHQ.
13. **Фрумин, И. Д.** Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24.
14. **Цепенщиков, В. А.** Ценностное измерение образовательного пространства современного российского общества : спец. 5.7.7. «Социальная и политическая философия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Цепенщиков Владимир Александрович ; Военный ун-т им. князя Александра Невского МО РФ. – Москва, 2025. – 28 с.
15. **Эскиндаров, М. А.** К вопросу о формировании новой национальной системы высшего образования / М. А. Эскиндаров, Е. А. Каменева // Научные труды Вольного экономического общества России. – 2023. – Т. 242, № 4. – С. 346–355. – DOI: 10.38197/2072-2060-2023-242-4-346-355.

Kartavykh M. A.,
Kamerilova G. S.,
Ageeva E. L.,
Gubareva M. A.

**The educational space of the university as a condition and a factor
in the formation of innovative pedagogical experience among students**

The purpose of this article is a theoretical understanding and practical implementation of the idea of the influence of the educational space of the university on the formation of innovative pedagogical experience among future teachers, which is a key guideline for the development of modern school practice. In the course of the research, the tasks of determining the essence and grounds for joint consideration of the categories “educational space” and “innovative pedagogical experience”, identifying the features of project activities in an educational space with a growing level of infrastructural and digital support, and developing an independent design module that shows the interconnection of project activities of educational subjects with multifunctional educational spaces of the university. The results obtained can be used in the modern university practice of teaching teachers.

Key words: *educational space, educational space infrastructure, innovation, digital technologies, innovative pedagogical experience, project activity, self-design module, pedagogical support*

This publication was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00095-26-05 dated April 15, 2026, for the implementation in 2026 of research work on the topic «Methodological system for practice-oriented training of teachers of the OBZR using the infrastructure of the educational spaces of a pedagogical university»

Лавриненко Ирина Юрьевна,
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраных языков и технологии перевода
ФГБОУ ВО «ВГТУ»
Lavrinerinal@yandex.ru

Особенности применения технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов технических специальностей

Статья посвящена выявлению особенностей применения технологий искусственного интеллекта (ТИИ) студентами неязыковых направлений подготовки. В результате исследования было определено, что в основном ТИИ используются в обучающих целях, для модерации учебного процесса и для решения задач, требующих стандартизованную форму ответа. В качестве преимуществ при переводе иноязычных текстов были отмечены скорость, точность и качество, к несовершенствам функционирования ТИИ относятся семантические и стилистические неточности. В большей степени обучающиеся рассматривают в качестве сферы использования ТИИ гуманитарные науки. Среди негативных последствий использования ТИИ отмечено снижение интеллектуальных способностей человека и инициативности, среди положительных аспектов – простота и скорость поиска информации. ТИИ оцениваются как важный, но не обязательный инструмент в обучении, выступающий как союзник человека для быстрой и качественной обработки большого объема информации, но не способствующий его активному самостоятельному мышлению.

Ключевые слова: искусственный интеллект, иностранный язык в профессиональной сфере, перевод технических текстов, оценка качества перевода, методика преподавания иностранных языков

Технологии искусственного интеллекта (ТИИ) находят активное применение в большинстве сфер современного мира, которые базируются на системах распознавания, вычисления и других принципах обработки информации. Внедрение ТИИ можно расценивать как результат высокой плотности и скорости поступающего информационного потока и следствие растущей потребности человека в его быстрой обработке. По прогнозам аналитиков, ТИИ будут только наращивать темпы развития, и расширять сферы своего применения не только в промышленном производстве [3], но и в гуманитарных областях знания [9].

Согласно исследованию Сюй Баюнь, первые обсуждения технологий ТИИ относят к 1956 году. Сегодня, наряду с активным использованием ТИИ в промышленности, экономике, области информационно-коммуникационных технологий, наиболее ощутимо внедрение технологий ИИ в сферу образования, что объясняется высокими способностями ТИИ быстро синтезировать результат в ходе

обработки большого количества данных. Происходит наращивание темпов изучения способностей ТИИ, качество работы и степень его воздействия на человека. По мнению ученых, в ближайшем будущем нейронные сети станут полноценным участником коммуникационного процесса при обработке языковых единиц с обязательным привлечением алгоритмизированных промптов [10].

ТИИ как закономерное следствие научно-технического прогресса вносит значительные коррективы в процесс получения и передачи информации. Изучение специфики его влияния на образовательные процессы – важный аспект педагогического дискурса, цель которого, как отмечает В. И. Карасик, – приобщение новых членов общества к его ценностям, нормам поведения, традициям, системе знаний, определяющих культурную и коллективную идентичность его носителей [7].

Особо значимо применение ТИИ для реализации учебного процесса в вузах технического профиля, поскольку выпускники неязыковых специальностей в своей профессиональной деятельности будут непосредственно связаны с цифровыми технологиями и важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы уже на этапе изучения основ будущей специальности обучающиеся могли обрести все необходимые компетенции для применения ТИИ на высоком уровне. Существующая необходимость оценки степени эффективности его воздействия и определения границ его положительного влияния, в особенности в сфере образования, составляет **актуальность** проведенного исследования.

Результаты проведенного исследования могут найти применение в оптимизации цифровой образовательной среды вуза, а также в разработке курсов теории и практики профессионального перевода с применением технологий машинного перевода текстов, что составляет **практическую значимость** исследования. В качестве **теоретической значимости** необходимо отметить применение его результатов для разработки методики по эффективному использованию ТИИ в учебном процессе высшей школы и минимизации рисков его применения. Грамотное использование ТИИ будет способствовать формированию и поддержанию высокого уровня цифровой репутации научной и образовательной среды высшей школы. Критический анализ применения ТИИ в сфере преподавании гуманитарных дисциплин, особенно чувствительных к лингвистическим нормам оформления мысли, повысит общую культуру речевого общения будущих специалистов, улучшит качество их коммуникативной компетенции [5].

Исследованиям применения технических средств для изучения иностранного языка в высшей школе посвящен ряд работ [1; 4; 8], однако детальный анализ самооценки взаимодействия студентов неязыкового вуза с ТИИ на сегодняшний день представлен недостаточно широко, несмотря на его актуальность и значимость, в чем заключается **научная новизна** исследования.

Рассматривая применение ТИИ в высшей школе, отметим, что для студентов неязыковых вузов типично проявление повышенного интереса к техническим средствам, оснащенным цифровыми технологиями, что поможет им компенсировать не всегда высокий уровень умений и навыков в гуманитарных науках, которые обязательно входят в программу обучения.

Целью проведенного исследования было определить особенности применения технологии искусственного интеллекта студентами технического вуза, как для решения учебных задач в целом, так и при изучении дисциплины «Иностранный язык».

Для достижения поставленной цели было проведено экспериментальное исследование в форме опроса (анкетирования) среди студентов неязыковых специальностей Воронежского государственного технического университета. Вопросы анкеты были направлены на определение сфер применения ТИИ, частотность обращения студентов к ТИИ, виды деятельности, осуществляемые при помощи ТИИ, степени использования ими ТИИ при выполнении самостоятельной работы, перспективы использования ТИИ в будущем, определении отраслей наук, в которых использование ТИИ наиболее предпочтительно, а также влияния, оказываемого ТИИ на человека.

Дисциплина «Иностранный язык» реализуется в Воронежском государственном техническом университете для студентов бакалавриата и специалитета на I курсе в течение одного года. Учитывая технический профиль обучения в ВГТУ, на занятиях по Иностранному языку студенты обучаются пониманию аутентичных текстов, связанных с инженерными направлениями, построению собственных высказываний по узкоспециализированным техническим темам. Помимо изучения иностранного языка в рамках программ их базовых технических дисциплин, студенты ВГТУ, обучающиеся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», изучают иностранный язык на углубленном уровне.

При проведении исследования использовались данные статистического анализа, проводимого по интервальной шкале, использовался **метод** статистического наблюдения, **метод** сводки данных, **метод** определения абсолютной и относительной статистических величин. **Методология** исследования заключалась в проведении анкетирования студентов, анализе полученных данных, их систематизации и предоставлении полученных выводов. Анкета состояла из 8 вопросов, направленных на определение степени внедрения ТИИ в учебный процесс студента технического профиля, области его распространения, представления обучающихся о преимуществах и недостатках применения ТИИ в системе их подготовки, определении характера воздействия ТИИ на человека и перспективных направлений его использования. Важным было получить оценку качества использования ТИИ студентами при выполнении заданий по переводу технических текстов с английского языка на русский язык, чему была посвящена отдельная часть анкеты. В число опрашиваемых вошли обучающиеся ВГТУ по таким специальностям, как архитектура, строительство и нефтегазовое дело, а также слушатели дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Общее количество опрошенных студентов составляет 42 человека.

Основная часть

Как показали результаты анкетирования, при определении области применения обучающимися ТИИ оказалось, что большая часть студентов (51 %) использует ИИ для обучения, почти в половину меньше обращаются к ТИИ для развлечения и решения бытовых вопросов (26 и 20 % соответственно),

лишь 3 % опрошенных не используют ИИ вообще. Процентное соотношение сфер использования ИИ показано на Рис. 1.

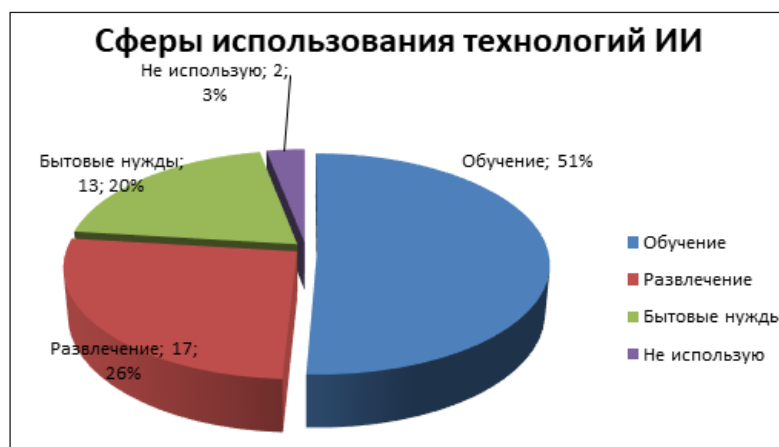


Рис. 1. Сферы использования технологий ИИ

Таким образом, согласно полученным данным, технологии ИИ используются обучающимися ВГТУ преимущественно для познавательной деятельности, формирования и развития навыков и умений в различных сферах, самосовершенствования, что демонстрирует их высокую мотивацию в использовании ТИИ в практическом отношении, их заинтересованность в получении знаний, в том числе и при помощи возможностей ИИ.

В отношении частотности использования ТИИ в обучении, согласно проведенному опросу, большинство опрошенных (61 %) обращается к помощи ТИИ лишь иногда, в то время как часто используют ТИИ 34 % обучающихся (см. диаграмму 2), что является доказательством невысокой потребности в данных технологиях среди большинства студентов. Вероятно, это можно объяснить недостаточно уверенным владением технологиями ТИИ, либо стремлением обучающихся ориентироваться на собственные возможности. Результаты определения частотности использования ТИИ продемонстрированы на Рис. 2.



Рис. 2. Частотность использования ИИ в обучении

Виды деятельности, при выполнении которых обучающиеся пользуются возможностями ТИИ, можно представить в составе 4 групп, критерием выделения которых выступают цели, которыми руководствуются обучающиеся при выполнении тех или иных манипуляций с ТИИ, а именно:

1. Генерирование учебного контента (написание сочинений, статей, докладов, конспектов, рефератов, презентаций, объединение и обобщение объемной информации составления таблиц).

2. Создание креативного контента (решение задач, генерирование начальной идеи во введении, выполнение творческих работ, генерирование графической и видеоинформации, формулировка ответа с точной информацией).

3. Поиск информации (быстрый поиск, обработка большого объема данных, поиск информации для обучения, широкий спектр тематических областей, позволяющих расширить информационный поиск).

4. Перевод текстов.

5. Получение ресурса для самообразования (подготовка к зачетам, построение индивидуальной траектории обучения, проверка ошибок).

Как показали результаты количественного анализа (см. диаграмму 3), наиболее популярным видом деятельности (50 %) оказалось «генерирование учебного контента». При этом фокус внимания опрашиваемых направлен на применение ТИИ для создания текстовых продуктов как результата обработки, анализа и синтеза большого объема информации. Для решения учебных задач, требующих творческого подхода, обучающиеся пользуются возможностями ТИИ в меньшей степени (32 % ответов, отметивших использование ИИ для создания учебного контента). Данное количественное распределение демонстрирует тот факт, что обучающиеся предпочитают выполнять творческие задания самостоятельно, воспринимая этот вид деятельности как процесс самореализации, самовыражения, а ТИИ в большинстве случаев применяются ими для решения типизированных задач, обладающих стандартизированной структурой, а также для скорости обработки масштабных текстов.

Объединив количество ответов, в которых заявлено применение ТИИ для задач учебного содержания, и задач, для решения которых требуется применение творческого подхода (рассматривая их как компонент обучения), отметим, что в целом они были упомянуты у 82 % опрошенных. В несколько меньшем процентном выражении (40 %) сфере генерирования информации уступает сфера поиска данных, который связан с учебными задачами (83 % из числа полученных ответов), а также применяется в случае возникновения сложного вопроса (13 % из числа всех наименований сфер). Незначительное количество респондентов отметили большой охват тематической области и в этом смысле универсальность поиска данных при обращении к ТИИ, поскольку применение этой технологии позволяет получить ответ на любой вопрос (что составляет 4 % из числа выявленных сфер использования). В равном количественном отношении ТИИ применяются для перевода текстов и построения индивидуального образовательного процесса (5 % соответственно).



Рис. 3. Виды деятельности с использованием ТИИ

Как показали результаты опроса, наиболее популярной сферой применения ТИИ в ближайшей перспективе оказалось «получение доступа к обучающим ресурсам» (34 %). В качестве компонентов мониторинга учебного процесса, возможности которых в наибольшей степени необходимо расширить за счет применения ИИ, был определен «контроль собственной успеваемости», на чью долю приходится 25 % из всех полученных ответов, что демонстрирует популярность использования ТИИ для самоконтроля, построения дальнейшей индивидуальной «дорожной карты» обучающихся. Практически в равной степени нуждаются в применении ТИИ сферы, предназначенные для осведомления обучающихся о своих возможностях, а именно, получение дополнительного образования: участие в образовательных программах, форумах, конкурсах и т.д., организация обучения на дополнительных программах (21 %) и базовых программах вуза (19 %), что является показателем наметившейся тенденции в самостоятельном планировании обучения, принятии ответственности за выбранную траекторию получения знаний, расширении возможностей собственного обучения, его систематизации и регламентации.

Таким образом, в качестве потребности применения ТИИ в обучении в будущем определены два вектора, следуя которым обучающийся устремлен к достижению следующих целей – просветительской (получение знаний) и контролирующей (мониторинг качества и объема полученных знаний). Наименее популярной областью применения ТИИ в будущем оказалась область организации обучения в вузе, вероятно вследствие того, что она уже в достаточной степени удовлетворяет их потребностям.

Одной из многочисленных способностей ТИИ выступает перевод с разных языков. Учитывая необходимость студентов высшей школы осуществлять перевод текстов профессионального и бытового назначения с иностранного языка на родной, как в ходе обучения по дисциплине «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык», так и при обращении к ресурсам на иностранных языках по другим предметам, обучающимся ВГТУ было предложено оценить положительные и отрицательные стороны использования ИИ при переводе.

По результатам опроса к преимуществам ИИ при его использовании при переводе с иностранного языка на родной относятся: скорость, точность и качество перевода. В частности, к аспектам, отражающим качество перевода, было отнесено: возможность получения литературного перевода, адаптированного на русский язык, перевод идиоматических выражений и социальных диалектов. Преимуществом перевода при помощи ТИИ также выступила возможность переводить тексты большого объема и способность ИИ объединять и контаминировать стилистические, грамматические, семантические особенности нескольких языков, обращаясь, в частности, к лексикографическим ресурсам. Также была упомянута легкость перевода и его уникальность.

К одному из немаловажных преимуществ использования ТИИ при переводе опрашиваемые отнесли возможность работать с большим количеством информации: переводом текстов большого объема, а также применение комплекса лексикографических источников, которые учитывают стилистические, грамматические, семантические особенности языка источника и языка перевода. Всего 2 % опрошенных заявили об отсутствии преимуществ в применении ТИИ.

Недостатками перевода, осуществляемого при помощи обращения к ТИИ, большее количество участников эксперимента (68 %) считают семантические, стилистические неточности, которые выражаются в несоответствии синонимов оригиналу, стилистических ошибках, отсутствии учета регистра общения (перевод разговорных выражений осуществляется ресурсами формального стиля). Одним из несовершенств работы с ТИИ при переводе выступает ограниченность ресурсов ТИИ (доля отметивших ограниченность работы ТИИ составляет 19 %), что выражается в игнорировании контекста (выбор варианта перевода многозначного текста без учета регистра письменного или устного общения), буквальность перевода культурно-обусловленных выражений (идиом, пословиц) и названий. Незначительное количество опрошенных (13 %) отметили неестественность, «искусственность» языка перевода.

По результатам проведенного исследования, негативные аспекты работы с ТИИ связаны с поиском информации в целом, без конкретизации цели её использования. Негативное воздействие ТИИ в той или иной степени было отмечено в анкетах каждого опрашиваемого, что демонстрирует критическое отношение студентов к ТИИ.

Недоверие к качеству ТИИ при выполнении перевода профессиональных текстов, вероятно, может быть объяснимо тем, что сегодня применение цифровых технологий, и в частности ТИИ, выступает главным образом в качестве развлекательного компонента, рассеивающего внимание и снижающего концентрацию на обучающей функции выполняемого задания. В этой связи преподаватель должен координировать работу обучающихся таким образом, чтобы акцентировать их внимание на творческом аспекте обучения, на интерактивности и междисциплинарности выполняемого им задания, в то время как развлекательная функция цифровых технологий выполняла только вспомогательную роль, способствуя сохранению атмосферы расслабленного внимания [6].

Неточности при переводе технических текстов средствами ТИИ, выявленные в процессе проведенного опроса, можно использовать в качестве тренировочного методического инструмента, предложив студентам определить, проанализировать и усовершенствовать варианты перевода, выполненные при помощи ИИ. В этом случае студенты не только окажутся прямыми свидетелями несовершенства работы ТИИ, что поможет им в будущем относиться к результатам его работы критически, но также смогут апробировать свои способности учитывать культурно-национальные особенности исходного языка, определять в тексте языка перевода культурно-маркированные единицы, перевод которых требует знаний этнографических, бытовых, ономастических реалий и образных языковых элементов [3] и, следовательно, потребует от обучающихся привлечения собственных интеллектуальных способностей, эрудированности развитого чувства языковой эстетики.

В процессе проведения эксперимента обучающимся было предложено определить, для каких областей знания ТИИ применимы в наибольшей степени: гуманитарных или технических. При внесении данного вопроса в анкету мы руководствовались желанием выяснить, смогут ли студенты дать однозначную оценку ТИИ как инструменту, применимому в большей степени к тексту, или к математическим закономерностям. Как показали результаты исследования, в большей степени студенты оценивают эффективность ТИИ при переводе гуманитарных текстов (54 %), в то время как необходимость ТИИ при переводе технических текстов отметили 46 % опрошенных. Возможно, такое распределение связано с тем, что технический дискурс, помимо текста, составляют элементы инфографики – формулы, схемы и таблицы, при понимании которых используются международные символы, известные пользователям вне зависимости от их лингвокультурного опыта, в то время как перевод материала гуманитарного профиля связан с текстовой информацией и обращение к ТИИ при переводе в них более оправдано.

Заключительный вопрос анкеты состоял в определении положительных и отрицательных аспектов в работе ТИИ. При оценке негативного влияния ТИИ на человека, независимо от области его применения, 57 % опрошенных отметили редуцирование интеллектуальных возможностей, в частности, снижение качества работы памяти, воображения, подавление любознательности, сужение кругозора. Важным недостатком обращения к ТИИ (отмечается у 20 % из числа опрошенных) является снижение инициативности человека в принятии решений, его активности при взаимодействии с окружающим миром. Также были отмечены простота и примитивность выдаваемых результатов (9 %), ошибки в работе (3 %), отсутствие эстетики (3 %), непонимание запроса пользователя (3 %), недостоверность анализируемой ТИИ информации (2 %), неоправданное приумножение возможностей ТИИ, которые в действительности не соответствуют ожиданиям пользователя (2 %).

Среди положительных аспектов работы ТИИ упомянуты простота и скорость поиска информации (75 % опрошенных), эффективность работы ТИИ при наличии у пользователя определенного уровня профессиональной компетенции при работе с цифровыми технологиями (17 % опрошенных),

в 8 % случаях респонденты отметили инновативность получаемых от ТИИ результатов. Интересно обратить внимание, что в 9 % из числа всех полученных ответов респонденты заявили об отсутствии недостатков у ТИИ, что по умолчанию можно отнести к преимуществам.

Выводы

По результатам проведенного исследования было определено, что взаимодействие между ТИИ и обучающимися ВГТУ носит прагматический характер, цель которого просветительская (получение доступа к обучающим ресурсам) и координирующая (поиск обучающих ресурсов, мониторинг процесса обучения). В большей степени ТИИ используются для обучения. Большая часть опрошенных (61 %) прибегает к ТИИ лишь иногда, что свидетельствует об акцентировании студентов на потенциал собственных способностей. По большей части опрошенные используют ТИИ при генерировании материала, связанного с обучением, в то время как для такой учебной деятельности, как перевод текста, а также при планировании студентами «дорожной карты» – индивидуальной траектории обучения, ТИИ используется незначительно. Большинство опрошенных в будущем планирует использовать ТИИ для поиска обучающих ресурсов и контроля успеваемости.

В процесс использования ТИИ при переводе текстов было выявлено критическое отношение обучающихся к ТИИ. К наиболее частотным преимуществам использования ТИИ были отнесены скорость, точность и высокое качество перевода, а также высокая производительность ТИИ. К недостаткам применения ТИИ при переводе относятся семантические и стилистические неточности в переводе, буквальность перевода и несоответствие контексту. В отношении области применения ТИИ первенство отводится гуманитарным наукам. В качестве негативного результата взаимодействия с ТИИ было упомянуто снижение интеллектуальных способностей и инициативности пользователя. Среди положительных результатов – простота и скорость получения обратной связи.

Результаты проведенного опроса могут быть использованы для разработки стратегии эффективного взаимодействия с ТИИ и минимизации рисков его использования, формирования траектории цифровой модернизации образования. Перспективы проведенного исследования заключаются в возможности проведения опроса среди обучающихся языковых направлений подготовки с целью возможного обмена опытом применения ТИИ в образовании среди студентов гуманитарного и технического профиля.

Список литературы

1. Бузина, Ю. Н. Применение информационных технологий в процессе реализации иноязычного образования в неязыковых вузах / Ю. Н. Бузина, М. В. Бернацкая // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–2. – С. 48–52.
2. Викулова, Л. Г. Сопоставление этноязыковых картин мира: проблема эквивалентности / Л. Г. Викулова, Э. М. Рянская // Язык, культура, социум: *essentia et existentia* / Л. Г. Викулова, Г. А. Ермоленко, А. В. Жукоцкая [и др.] ; отв. ред. С. В. Черненко. – Москва, 2023. – С. 72–83. – EDN: WKWNNM.

3. **Внедрение искусственного интеллекта в средства автоматизации** / А. В. Соломинский, В. А. Железин, А. Д. Миргородский [и др.] // Вестник науки и образования. – 2023. – № 8(139). – С. 17–21.
4. **Година, Д. Х.** Виртуальная учебная среда будущих бакалавров-маркетологов / Д. Х. Година, Н. А. Калашникова // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 1(305). – С. 66–70.
5. **Дворцевая, А. В.** О формировании культуры речи как важной составляющей профессиональной вербальности / А. В. Дворцевая // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2025. – № 3(127). – С. 38–44. – EDN: WKIEKC.
6. **Думинская, М. В.** Онтологические аспекты экзистенциального свершения личности / М. В. Думинская. – Томск : STT, 2013. – 152 с.
7. **Карасик, В. И.** Аксиология педагогического дискурса / В. И. Карасик // Карасик В. И. Языковые камертоны смысла : монография. – Москва, 2024. – С. 237.
8. **Леонтьева, Т. И.** Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство / Т. И. Леонтьева, С. Н. Котенко // Территория новых возможностей. – 2017. – № 1(36). – С. 152–158.
9. **Лобачёва, А. С.** Этика применения искусственного интеллекта в управлении персоналом / А. С. Лобачёва, О. В. Соболев // E-Management. – 2021. – Т. 4, № 1. – С. 20–28.
10. **Никитина, В. В.** Семантическое исследование с использованием генеративного искусственного интеллекта: вызовы и возможности для переводчиков / В. В. Никитина, Н. В. Колышкин // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2025. – № 3(127). – С. 150–157. – EDN: PFZCAT.

Lavrinenko I. Y.

Special Features of Application of Technologies of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching of the Students of Technical Specialties

The article reveals the specifics of the application of Artificial Intelligence (AI) by the students of non-linguistic fields of study. In the result of the research it was found out that AI is mostly used by the respondents for the educational purposes, for moderation of the educational process and for doing the tasks presupposing standardized answers. Among the advantages in the process of the text translation are speed, accuracy and quality of translation, while the disadvantages of the application of AI in translating are semantic and stylistic imperfections. Most students regard the Humanitarian science as a sphere of AI use. Among the negative effects of intensive AI use are the decrease of the intellectual abilities and initiative skills, among the positive ones are simplicity and the speed of searching the information. AI is regarded as an important but not obligatory instrument for education, acting as a man's ally for quick and qualitative processing of a big amount of information, but not contributing to a person's effective and independent thinking.

Key words: artificial intelligence, a foreign language in the professional field, translation of technical texts, assessment of translation quality, methods of teaching foreign languages

Ланина Лариса Викторовна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры физики, прикладной информатики
и цифровой медицины
ФГБОУ ВО «Астраханский ГМУ»
Минздрава России
lanina_larisa@mail.ru

Проектирование трехуровневой модели формирования клиничко-аналитической компетенции у будущих врачей

Переход к парадигме «Медицина 4.0», основанной на больших данных и аналитических технологиях, формирует новый профессиональный запрос на врача-аналитика. Это обуславливает необходимость целенаправленного формирования специальной интегративной характеристики – клиничко-аналитической компетенции будущего врача. В статье представлены результаты теоретико-методического исследования, направленного на разрешение противоречия между возрастающими требованиями к аналитическим навыкам врача и доминированием репродуктивных методов в его математико-статистической подготовке. Сформулированы методологические основы разработки, опирающиеся на системный, компетентностный и контекстный подходы, а также на теорию планомерно-поэтапного формирования умственных действий. В результате исследования спроектирована и содержательно наполнена трехуровневая модель, последовательно интегрирующая технологии концептуального картирования (когнитивно-структурный уровень), кейс-стади (деятельностно-моделирующий уровень) и проектной деятельности (рефлексивно-интегративный уровень). Разработанная модель предназначена для внедрения в учебный процесс медицинского вуза в рамках дисциплины «Статистическая обработка результатов научных данных».

Ключевые слова: клиничко-аналитическая компетенция, трехуровневая модель, концептуальное картирование, кейс-стади, проектная деятельность

Постановка проблемы. Современная парадигма здравоохранения, определяемая как «Медицина 4.0», характеризуется переходом к предиктивной, превентивной и персонализированной медицине, основанной на больших данных и аналитических технологиях [16]. Современный переход обуславливает формирование нового профессионального профиля, в котором от врача требуется способность выступать в роли аналитика, работающего со сложными алгоритмами и интерпретирующего результаты Data Science [10; 11]. Как следствие, возникает объективная необходимость в целенаправленном формировании специальной интегративной характеристики – клиничко-аналитической компетенции (КлАК) [7; 13]. В контексте данного исследования под клиничко-аналитической компетенцией

(КлАК) понимается интегративная характеристика личности будущего врача, отражающая его готовность и способность к системному анализу клинической ситуации, критической оценке научных доказательств, статистической обработке медицинской информации и обоснованию терапевтических решений на основе данных [10; 13].

Вместе с тем анализ состояния высшего медицинского образования свидетельствует о сохраняющемся доминировании репродуктивных методов, не обеспечивающих полноценного развития аналитического мышления и навыков работы с данными. Как показано в исследованиях М. Н. Скаткина [12] и И. Я. Лернера [9], репродуктивные методы ориентированы на запоминание и воспроизведение готовой информации, что принципиально недостаточно для формирования способности к анализу, синтезу и переносу знаний в новую профессиональную ситуацию. В медицинском образовании эта проблема усугубляется: по данным О. С. Гусевой и А. Б. Залетова [4], значительный дефицит базовых школьных знаний по математике у первокурсников медицинских вузов блокирует формирование аналитического мышления как ключевой компетенции современного врача. Кроме того, исследования О. В. Минаковой и соавторов [11] подтверждают, что аналитико-рефлексивные компетенции, крайне востребованные в условиях цифровой трансформации медицины, не формируются стихийно и требуют специально организованных педагогических условий.

Особый дефицит наблюдается в области математико-статистической подготовки, где традиционное преподавание статистики часто оторвано от клинического контекста и не формирует целостной системы принятия решений [13]. Как отмечают С. А. Бойцов с соавт. [1], типичные статистические ошибки в клинических публикациях напрямую связаны с недостаточным уровнем аналитической подготовки врачей.

В педагогической науке и практике высшей медицинской школы предлагаются отдельные методы и технологии, направленные на развитие аналитических способностей: концептуальное картирование [13], кейс-стади [7], проектная деятельность [2]. Однако, как показал теоретический анализ, эти методы применяются, как правило, изолированно, без учёта необходимости поэтапного перехода от когнитивного структурирования знаний к профессионально ориентированной деятельности и далее – к самостоятельной исследовательской рефлексии. Отсутствует комплексная, теоретически обоснованная модель, интегрирующая данные технологии в единой логике планомерно-поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин [5]) и контекстного обучения (А. А. Вербицкий [3]).

Таким образом, **актуальность исследования** определяется необходимостью разрешения противоречия между требованиями «Медицины 4.0» к аналитическим навыкам врача и недостаточной разработанностью педагогических моделей и методик, обеспечивающих формирование данных навыков в процессе обучения, особенно в рамках математических дисциплин. Настоящее исследование направлено на преодоление данного противоречия путём разработки трехуровневой модели формирования клинико-аналитической компетенции, последовательно интегрирующей концептуальное картирование, кейс-стади и проектную деятельность.

Степень разработанности проблемы. Вопросы формирования аналитических компетенций в медицинском образовании рассматриваются в работах С. А. Бойцова [1], Н. В. Лобач [10], Л. В. Куриленко и А. А. Киселевой [8], а также в зарубежных исследованиях К. Паранджапе и др. [16], М. А. С. Гомес [15]. В работах С. А. Бойцова с соавт. [1] выявлены типичные статистические ошибки в клинических публикациях, что подтверждает необходимость совершенствования аналитической подготовки врачей. Вместе с тем комплексные педагогические модели, интегрирующие концептуальное картирование, кейс-стади и проектную деятельность применительно к преподаванию медицинской статистики, до настоящего времени не были представлены. Настоящее исследование восполняет данный пробел.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать трехуровневую модель формирования клинико-аналитической компетенции (КлАК) у будущих врачей в рамках дисциплины «Статистическая обработка результатов научных исследований».

Научная новизна заключается в теоретическом обосновании и проектировании трехуровневой модели формирования КлАК, основанной на последовательной интеграции концептуального картирования, кейс-стади и проектной деятельности в контексте преподавания медицинской статистики. В отличие от существующих подходов, предложенная модель обеспечивает поэтапный переход от когнитивного структурирования знаний к профессионально ориентированной деятельности и рефлексивной исследовательской позиции.

Теоретическая значимость исследования. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении содержания понятия «клинико-аналитическая компетенция» применительно к математико-статистической подготовке будущих врачей, а также в разработке структурно-функциональной схемы трехуровневой модели, которая может служить основой для дальнейших исследований в области интеграции аналитических технологий в медицинское образование.

Практическая значимость исследования. Практическая значимость определяется возможностью внедрения разработанной модели в образовательный процесс медицинских вузов в рамках дисциплин, связанных со статистической обработкой данных. Предложенное дидактическое обеспечение (шаблоны концептуальных карт, банк кейсов, протоколы работы в статистических пакетах, система критериев оценки) может быть использовано преподавателями для повышения эффективности формирования аналитических компетенций обучающихся. Применение цифровых образовательных технологий, как показано в работе Т. Г. Везирова [2], способствует повышению эффективности научно-исследовательской деятельности студентов, что созвучно задачам нашей модели.

Методы и методология исследования. Теоретической основой исследования выступили системный, компетентностный и контекстный подходы [3; 6; 7; 8], а также теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [5]. В качестве методов использовались: теоретический анализ педагогической, психологической, методической и специальной литературы; анализ и обобщение

отечественного и зарубежного педагогического опыта; педагогическое моделирование и проектирование дидактических средств.

В результате проведённого теоретико-методического исследования разработана и содержательно наполнена трехуровневая модель формирования клинико-аналитической компетенции (КлАК), интегрирующая концептуальное картирование, кейс-стадии и проектную деятельность. Реализация модели предложена для ключевых содержательных блоков дисциплины «Статистическая обработка результатов научных исследований». Основные результаты представлены в виде: 1) структурно-функциональной схемы модели; 2) детализированного дидактического обеспечения для каждого уровня на конкретных темах; 3) системы критериев оценивания сформированности компонентов КлАК.

1. Структурно-функциональная модель формирования КлАК

Модель представляет собой иерархическую систему трехуровневого восхождения (Рис. 1), где каждый уровень решает определённую педагогическую задачу и использует специфическую образовательную технологию, обеспечивая последовательное усложнение учебно-профессиональной деятельности студентов.

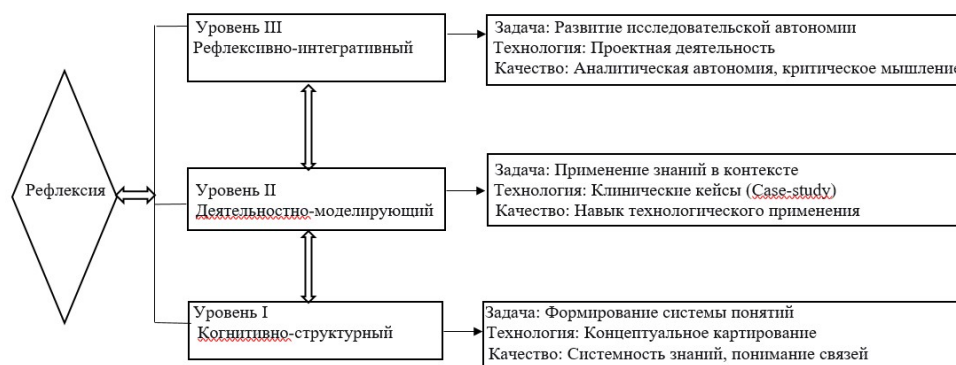


Рис. 1. Трехуровневая модель формирования клинико-аналитической компетенции у будущих врачей (составлено автором)

Фундаментом предложенной трехуровневой модели выступает когнитивно-структурный компонент, центральной задачей которого является преодоление фрагментарности восприятия статистического знания. На этом этапе посредством технологии концептуального картирования происходит визуализация сложных логических взаимосвязей между базовыми категориями, такими как тип данных (номинальные, порядковые, интервальные), дизайн исследования (независимые/связанные выборки) и адекватный статистический метод. Данный процесс направлен на формирование у будущего врача не набора разрозненных алгоритмов, а целостной, внутренне непротиворечивой системы принятия решений, служащей когнитивной основой для последующей деятельности.

Следующий, деятельностно-моделирующий уровень, обеспечивает ключевой переход «от знания – к умению». Внедрение клинических кейсов с реальными или симулированными наборами данных

погружает студента в профессионально смоделированный контекст, где он применяет усвоенные концепции для решения конкретной аналитической задачи. Этот процесс охватывает полный цикл – от проверки статистических предпосылок и условий применимости критерия до интерпретации p -value и формулирования клинического заключения. При работе с временными рядами, например при анализе выживаемости, используются специализированные методы, такие как построение кривых Каплана-Мейера и logrank-критерий, детально описанные в работах Дж. Т. Рич и др. [18], Дж. М. Блэнд, Д. Г. Альтман [14]. Таким образом, данный уровень целенаправленно формирует навык технологического применения аналитического инструментария в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности будущего врача.

Высшим звеном модели является рефлексивно-интегративный уровень, ориентированный на развитие способности к самостоятельной аналитической деятельности и критическому мышлению. В рамках проектной работы студент-медик выступает в роли исследователя: самостоятельно формулирует научный вопрос, планирует дизайн и методологию анализа, получает, интерпретирует результаты и, что наиболее значимо, проводит критическую рефлексию ограничений и методологических границ собственного исследования. Данный уровень кульминирует в становлении исследовательской позиции и аналитической автономии будущего специалиста в области медицины и здравоохранения, завершая процесс перехода от освоения внешних инструментов к формированию внутренней, ответственной интеллектуальной позиции.

Объединяющим и системообразующим элементом модели является сквозная рефлексия. Она не является отдельным этапом, а пронизывает все уровни. На первом уровне это рефлексия над структурой знаний («Правильно ли я установил связи?»), на втором – над процессом решения («Почему я выбрал именно этот критерий?»), на третьем – над результатом и методологией собственного исследования («Насколько мои выводы обоснованы? Какие могли быть ошибки?»). Таким образом, сквозная рефлексия обеспечивает нелинейность модели, позволяя возвращаться к предыдущим этапам для коррекции и углубления понимания.

2. Дидактическое наполнение модели на примере конкретных тем

Реализация модели спроектирована для ключевых тем курса, что демонстрирует её методическую готовность и практическую ориентированность. В Табл. 1 представлено сопоставление уровней модели с конкретным учебным содержанием. Трехуровневая модель формирования клиничко-аналитической компетенции (КлАК) реализуется через интеграцию педагогических технологий в содержание каждого раздела дисциплины. Ниже представлена рабочая программа с выделением уровней модели и соответствующих дидактических единиц.

Таблица 1

Проект реализации трехуровневой модели на содержании дисциплины

Содержание учебного материала и формы организации деятельности обучающихся	Уровень модели и технология	Формы текущего контроля
Раздел 1. Основы теории вероятностей		
Лабораторная работа 1. Основные понятия теории вероятностей. Свойства вероятностей. Условная вероятность, формула Байеса. Пример клинического контекста: Вероятность заболевания при положительном тесте (априорная/апостериорная вероятность)	Уровень I: Концептуальное картирование – построение карты «Дерево диагностических решений» с узлами: симптомы → тесты → априорная вероятность → формула Байеса → апостериорная вероятность.	Экспертиза концептуальных карт
Лабораторная работа 2. Дискретная случайная величина. Закон распределения. Числовые характеристики. Пример: Количество пациентов с побочным эффектом в клиническом испытании	Уровень II: кейс-стади – анализ данных фармаконадзора: расчёт математического ожидания и дисперсии частоты побочных реакций.	Анализ решения кейса
Раздел 6. Основы планирования исследования и критическая оценка литературы		
Лабораторная работа 12. Этапы планирования статистического исследования. Дизайны клинических исследований. Пример: Разработка протокола РКИ для оценки нового метода лечения.	Уровень I+II+III: Интегративное задание: 1) Картирование – схема дизайна исследования 2) Кейс – анализ готового протокола. 3) Проект – разработка собственного плана исследования.	Защита проекта с рефлексивным отчетом
Лабораторная работа 13. Разбор типичных статистических ошибок в научных статьях. Пример: Критический анализ публикации с методологическими недостатками.	Уровень III: Проектная деятельность – подготовка рецензии на научную статью: выявление ошибок, предложение альтернативных методов анализа, оценка достоверности выводов.	Письменная рецензия, доклад

(составлено автором)

3. Система критериев оценки сформированности КЛАК

Разработанная система критериев оценки сформированности клинико-аналитической компетенции (КЛАК) представляет собой методологически значимую задачу, требующую перехода от традиционной оценки знаний к оценке интегративной способности к профессиональной аналитической деятельности. Система выстраивается на основе структурно-деятельностного подхода, в рамках которого компетенция рассматривается как единство когнитивного (знаниевого), деятельностного (операционального) и рефлексивно-ценностного (личностного) компонентов. Соответственно, для каждого компонента определяются специфические критерии и индикаторы, которые служат инструментами педагогической диагностики на всех этапах реализации трехуровневой модели.

Когнитивный компонент КЛАК, составляющий её основу, оценивается через критерий *системности и контекстуальности знаний*. Сущность данного критерия заключается не в способности репродуцировать определения статистических терминов, а в демонстрации понимания логических взаимосвязей между ними и их проекции на профессиональный контекст. Индикаторами сформированности выступают, во-первых, способность к построению полных и логически непротиворечивых концептуальных карт, где ключевые понятия (такие как «р-значение», «доверительный интервал», «мощность критерия») не просто перечислены, а соединены причинно-следственными, иерархическими и ассоциативными связями. Во-вторых, важнейшим индикатором является умение устно или письменно обосновать выбор статистического метода, исходя из комплексного анализа условий задачи: типа данных (номинальные, порядковые, интервальные), дизайна исследования (независимые или связанные выборки), результатов проверки предпосылок (например, нормальность распределения) и поставленной исследовательской цели. В-третьих, сформированность когнитивного компонента проявляется в понимании смысла ключевых статистических показателей не как абстрактных чисел, а как результатов определённых вычислительных процедур, имеющих определённую вероятностную интерпретацию в контексте принятия клинического решения. Основными инструментами диагностики данного компонента служат экспертная оценка концептуальных карт по разработанным рубрикам, анализ ответов на открытые вопросы-кейсы, требующие обоснования выбора метода, и интерпретационные задания, где студент должен объяснить, что означает, например, значение « $p = 0,04$ » или « $OR=2,1$ (95 % ДИ: 1,3–3,4)» в рамках клинической ситуации.

Деятельностный, или операциональный, компонент компетенции оценивается через критерий *технологической грамотности и корректности применения*. Этот критерий фокусируется на оценке способности перевести теоретическое понимание в практическое действие – провести полный цикл статистического анализа от данных к выводу. Первым индикатором здесь является способность выполнить стандартный протокол анализа в специализированном программном обеспечении (таком как SPSS, R или Jamovi), включая импорт и проверку данных, выполнение необходимых расчётов и генерацию ключевых таблиц и графиков. Вторым индикатором – точность проведения расчётов и, что не менее важно, корректность «чтения» и

извлечения нужной информации из выходных данных программы (например, идентификация актуального значения критерия и соответствующего p -value среди прочей статистической информации). Третий и наиболее значимый индикатор – адекватность перевода числового результата в содержательное профессиональное высказывание. Это означает, что студент должен выйти за рамки констатации « p меньше 0,05» и сформулировать полноценный вывод, например: «Полученные данные позволяют отвергнуть нулевую гипотезу об отсутствии различий в среднем уровне гликемии между группами, получавшими терапию A и терапию B ($p = 0,012$), что свидетельствует о статистически значимом преимуществе терапии A в контроле гликемии». Для диагностики данного компонента будут использоваться такие инструменты, как детализированные чек-листы выполнения лабораторных работ, анализ скриншотов или лог-файлов, подтверждающих корректность последовательности действий, а также рубрики для оценки письменных заключений по кейсам, где отдельно оцениваются наличие описательной статистики, корректность ссылки на применённый критерий и p -value, и, собственно, клиническая интерпретация.

Рефлексивно-ценностный компонент, отражающий личностное измерение компетенции, оценивается через критерий *критичности, самостоятельности и ответственности*. Этот высший критерий направлен на диагностику способности не просто выполнять анализ, но и критически осмысливать его процесс, результаты и методологические основания. Первым индикатором является способность выявлять и аргументированно оценивать ограничения как собственного аналитического проекта, так и исследований, представленных в научной литературе. Студент должен уметь идентифицировать потенциальные источники систематической ошибки (смещения), влияние малого размера выборки, ретроспективный характер данных, проблему множественных сравнений и другие факторы, угрожающие валидности выводов. Вторым индикатор – наличие и глубина рефлексии в аналитических отчётах или устных выступлениях, что проявляется в способности анализировать собственные затруднения, рассматривать альтернативные пути решения задачи, оценивать границы применимости использованных методов и обосновывать клиническую значимость полученных результатов, отделяя её от чисто статистической значимости. Третий индикатор связан с формированием профессиональной позиции и заключается в осознании этического контекста работы с данными и ответственности за выводы, которые могут иметь последствия для клинической практики и здоровья пациентов. Основными инструментами диагностики рефлексивного компонента служат контент-анализ разделов «Обсуждение» и «Ограничения» в итоговых проектных работах и аналитических эссе, экспертиза рефлексивных дневников или эссе, включённых в портфолио, а также наблюдение и оценка ответов студента на критические вопросы в ходе публичной защиты проекта, где проверяется его способность к импровизированной аргументации и защите своей методологической позиции.

4. Дидактическое обеспечение модели

Эффективная реализация трехуровневой модели формирования клиничко-аналитической компетенции требует разработки целостного

дидактического обеспечения, выступающего в роли материализованного инструментария, который опосредует взаимодействие преподавателя и студента, переводя теоретические принципы модели в плоскость конкретной учебной практики. Дидактическое проектирование в данном контексте осуществляется как системный процесс создания взаимосвязанных ресурсов, призванных обеспечить последовательное прохождение студентом всех уровней модели – от когнитивного структурирования знаний до рефлексивно-интегративной проектной деятельности.

Фундаментальным элементом этого обеспечения выступает банк дидактических единиц, представляющий собой структурированное собрание унифицированных учебных материалов, адаптированных под задачи каждого уровня. Первый блок этого банка составляют шаблоны концептуальных карт по ключевым тематическим узлам курса, таким как «Дизайн клинических исследований», «Дерево статистических решений для сравнения групп» или «Логика корреляционно-регрессионного анализа». Эти шаблоны не являются жёсткими предписаниями, а выполняют роль семантического каркаса или ориентировочной основы, которая помогает студенту преодолеть когнитивную неопределённость при первом знакомстве со сложной системой понятий, задавая логическую структуру и выделяя обязательные узлы-понятия, связи между которыми предстоит выстроить и аргументировать самостоятельно. Второй блок формирует библиотека клинических кейсов, каждый из которых представляет собой смоделированную профессиональную ситуацию, снабжённую привязанным набором данных различной степени сложности. Данные, представленные в форматах, совместимых со статистическими пакетами (например, CSV или SAV), варьируются от простых, идеально иллюстрирующих базовый метод, до комплексных, требующих предварительной очистки, трансформации и выбора из нескольких альтернативных путей анализа, что позволяет осуществлять дифференциацию обучения и постепенное наращивание сложности задач. Третий блок включает методические рекомендации по организации и сопровождению учебных проектов, которые содержат алгоритмы действий студента на всех этапах – от формулировки исследовательского вопроса и поиска источников данных до оформления итогового аналитического отчёта и подготовки презентации. Эти рекомендации структурируют самостоятельную работу, минимизируя организационные трудности и направляя усилия студента на содержательные аспекты исследовательской деятельности.

Следующим критически важным компонентом дидактического обеспечения являются протоколы и инструкции, представляющие собой пошаговые алгоритмизированные предписания по работе в среде специализированного статистического программного обеспечения (такого как SPSS, R Studio или Jamovi). Эти протоколы детализируют последовательность действий – от импорта файла с данными и проверки их структуры через выполнение конкретных процедур анализа (например, запуск теста Шапиро-Уилка, диалог настройки критерия Манна-Уитни, построение кривых Каплана-Мейера) до интерпретации ключевых показателей в выходных таблицах [17]. Важной дидактической функцией таких протоколов является не механизация труда студента, а, напротив,

обеспечение осознанности каждого действия через обязательные контрольные вопросы и промежуточные интерпретационные шаги (например, «Какое p -value получено в тесте на нормальность? Какой вывод следует сделать о применимости параметрического критерия?»). Тем самым протокол выступает как внешняя программа, которая, будучи последовательно освоенной, способствует интериоризации правильного алгоритма аналитического действия и формированию устойчивого навыка технологически грамотной работы.

Завершающим и интегрирующим звеном дидактического обеспечения является система оценочных средств, непосредственно вытекающая из критериев сформированности компетенции и выполняющая не только контролирующую, но и в первую очередь формирующую и регулятивную функции. Для оценки продуктов когнитивно-структурного уровня применяются экспертные шкалы (rubrics) для анализа концептуальных карт, где дескрипторы качественных уровней (например, «начальный», «развивающийся», «профессиональный») детально описывают ожидания по таким параметрам, как полнота отражения понятий, глубина и обоснованность установленных связей, а также уместность клинических примеров. Это делает процесс оценивания прозрачным и предоставляет студенту конкретную обратную связь для совершенствования своей работы. Диагностика деятельностного уровня осуществляется через чек-листы для кейсов – структурированные списки операциональных шагов и их ожидаемых результатов, где студент и преподаватель могут фиксировать выполнение или допущенные ошибки на каждом этапе анализа (подготовка данных, проверка условий, расчёт, интерпретация). Такие чек-листы переводят скрытый мыслительный процесс в наблюдаемую и оцениваемую последовательность действий. Наконец, оценка рефлексивно-интегративного уровня, связанная с проектными отчётами, проводится на основе комплексных рубрик, которые охватывают все аспекты исследовательской работы: от актуальности вопроса и корректности методологии до глубины интерпретации и, что наиболее значимо, качества критического анализа ограничений собственного исследования. Система этих взаимодополняющих оценочных инструментов обеспечивает валидность и надёжность измерения прогресса в формировании компетенции, одновременно направляя и структурируя учебную деятельность студента на всех этапах освоения дисциплины, создавая тем самым замкнутую дидактическую систему «обучение – практика – оценка – коррекция».

Предложенная трёхкомпонентная система критериев представляет собой целостный диагностический комплекс, позволяющий осуществлять многоаспектную оценку сформированности клинико-аналитической компетенции. Важно подчеркнуть, что данные критерии не изолированы, а тесно взаимосвязаны: технологическая грамотность (деятельностный компонент) строится на системности знаний (когнитивный компонент), а критическая рефлексия (рефлексивный компонент) становится возможной только при наличии прочного фундамента в виде первых двух. Эта система напрямую будет увязывать цели обучения, методы их достижения в рамках трехуровневой модели и инструменты итоговой верификации, обеспечивая

полное соответствие между заявленным образовательным результатом и процедурой его объективной оценки.

Выводы и перспективы

В результате теоретико-методического исследования спроектирована и содержательно наполнена трехуровневая модель формирования клиничко-аналитической компетентности у будущих врачей, интегрирующая концептуальное картирование, кейс-стади и проектную деятельность. Модель позволяет последовательно формировать когнитивные, деятельностные и рефлексивно-ценностные компоненты компетенции в рамках дисциплины «Статистическая обработка результатов научных исследований». Разработанное дидактическое обеспечение и система критериев оценки создают основу для внедрения модели в образовательный процесс медицинского вуза.

Перспективы исследования связаны с проведением опытно-экспериментальной работы по проверке педагогической эффективности модели, оценкой динамики сформированности компонентов КЛАК у студентов, а также выявлением условий успешной интеграции модели в учебный процесс. Результаты эмпирического этапа планируется представить в последующих публикациях.

Список литературы

1. **Бойцов, С. А.** Типичные статистические ошибки в публикациях российских кардиологов / С. А. Бойцов, М. М. Лукьянов, И. В. Самородская // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2016. – Т. 15, № 1. – С. 76–81.
2. **Везиров, Т. Г.** Применение цифровых образовательных технологий для повышения эффективности научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры / Т. Г. Везиров // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 12–18.
3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. **Гусева, О. С.** Проблемы формирования аналитического мышления у студентов медицинских вузов на занятиях по математике: преодоление дефицита базовых школьных знаний / О. С. Гусева, А. Б. Залетов // Тверской медицинский журнал. – 2026. – № 1. – С. 35–38.
5. **Гальперин, П. Я.** Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва : Университет, 2002. – 400 с.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
7. **Коробова, В. Н.** Активные методы обучения / В. Н. Коробова, О. А. Бойкова, А. И. Житинева // Innova. – 2022. – № 4(29). – С. 35–37.
8. **Куриленко, Л. В.** Система формирования информационно-аналитической компетентности специалистов фармацевтического профиля / Л. В. Куриленко, А. А. Киселева // Системная психология и социология. – 2021. – № 1(37). – С. 70–80.
9. **Лернер, И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.

10. **Лобач, Н. В.** Формирование информационно-аналитической компетентности будущих врачей средствами электронного учебно-методического комплекса / Н. В. Лобач // *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2014. – № 11–12. – С. 115–117.
11. **Минакова, О. В.** Аналитико-рефлексивная компетентность будущего врача: сущность, структура, условия формирования / О. В. Минакова // *Гаудеамус*. – 2021. – Т. 20, № 1(47). – С. 80–86.
12. **Скаткин, М. Н.** Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1984. – 96 с.
13. **Теоретическая основа методики обучения математике: концептуальное картирование** / Л. В. Ланина, О. В. Иванчук, Е. В. Плащевая, С. Ю. Ланина. – Текст : электронный // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2025. – Т. 13, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN425.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).
14. **Bland, J. M.** The logrank test / J. M. Bland, D. G. Altman // *British Medical Journal*. – 2004. – Vol. 328, № 7447. – P. 1073. – DOI: 10.1136/bmj.328.7447.1073. – PMID: 15117797; PMCID: PMC403858.
15. **Transforming healthcare** with big data analytics: technologies, techniques and prospects / M. A. S. Gomes, J. L. Kovaleski, R. N. Pagani [et. al.] // *Journal of Medical Engineering & Technology*. – 2023. – Vol. 47, № 1. – P. 1–11. – DOI: 10.1080/03091902.2022.2096133.
16. **Introducing Artificial Intelligence Training** in Medical Education / K. Paranjape, M. Schinkel, R. Nannan Panday [et. al.] // *JMIR Medical Education*. – 2019. – Vol. 5, № 2. – Ст. e16048. – DOI: 10.2196/16048. – PMID: 31793895; PMCID: PMC6918207.
17. **Rath, S.** Synergistic review of automation impact of big data, AI, and ML in current data transformative era / S. Rath, M. Pandey, S. S. Rautaray // *F1000Res*. – 2025. – Vol. 14. – P. 253. – DOI: 10.12688/f1000research.161477.2. – PMID: 40718378; PMCID: PMC12296276.
18. **A practical guide** to understanding Kaplan-Meier curves / J. T. Rich, J. G. Neely, R. C. Paniello [et. al.] // *Otolaryngol Head Neck Surg*. – 2010. – Vol. 143, № 3. – P. 331–336. – DOI: 10.1016/j.otohns.2010.05.007. – PMID: 20723767; PMCID: PMC3932959.

Lanina L. V.

Design of a three-level model for the development of clinical and analytical competence in future doctors

The transition to the “Medicine 4.0” paradigm based on big data and analytical technologies is creating a new professional demand for an analyst doctor. This necessitates the purposeful formation of a special integrative characteristic – the clinical and analytical competence of the future doctor. The article presents the results of a theoretical and methodological study aimed at resolving the contradiction between the increasing demands on the analytical skills of a doctor and the dominance of reproductive methods in his mathematical and statistical training. The methodological foundations of the development are formulated, based on systematic, competence-based and contextual approaches, as well as on the theory of planned and phased formation of mental actions. As a result of the research, a three-level model has been designed and meaningfully filled out, consistently integrating the technologies of conceptual mapping (cognitive-structural level), case study (activity-modeling level) and project activity (reflexive-integrative level). The developed model is intended for implementation in the educational process of a medical university within the framework of the discipline “Statistical processing of scientific data results”.

Key words: clinical and analytical competence, three-level model, conceptual mapping, case study, project activity

УДК: 616.89-053.2/8 (07)

Рудь Мария Валентиновна,
д-р пед. наук, доцент,
директор Института педагогики и психологии,
профессор кафедры начального образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
maria-r73@mail.ru

Формирование профессиональной идентичности будущих психологов в контексте оказания психологической помощи участникам СВО и членам их семей (на примере ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)

Работа посвящена проблеме подготовки будущих психологов к работе с участниками СВО и их семьями. Исследование направлено на выявление особенностей формирования у студентов необходимых качеств и профессиональной идентичности для оказания психологической помощи в условиях высшего учебного заведения. Рассматриваются фундаментальные, концептуальные и практические аспекты отбора и структурирования учебных курсов, предназначенных для данной специализации. Особое внимание уделяется формированию готовности студентов применять полученные знания на практике, включая консультирование, просвещение, реабилитацию и организационно-методическую поддержку. Подчеркивается важность развития профессиональной идентичности как ключевого фактора успешной деятельности психолога.

Ключевые слова: идентичность, психологическая помощь, специальная военная операция (СВО), психолог, профессиональная подготовка, студенты

Введение. Исследование проводилось в рамках научной темы 1025030300086-4-5.3.1 «Развитие профессиональной идентичности студентов-психологов в контексте психологической помощи участникам СВО и членам их семей»

Проблема исследования формирования профессиональной идентичности будущих психологов в контексте оказания психологической помощи участникам боевых действий многогранна и включает ряд ключевых аспектов, связанных с подготовкой специалистов, спецификой работы с данной категорией клиентов и рисками профессионального выгорания среди которых: недостаточная специализированная подготовка, отсутствие целостной модели профессиональной идентичности для работы с участниками боевых действий, риск вторичной травматизации и выгорания, отсутствие единых стандартов и методических материалов, необходимость учёта особенностей клиентов, неумение выстраивать взаимодействие с семьями, помогая им справиться с трудностями в быту и общении, этические и профессиональные риски.

Степень разработанности. В научной литературе встречается мало работ, которые затрагивали бы вопросы формирования профессиональной идентичности психологов и оказания психологической помощи участникам

боевых действий как единую тему исследования. На сегодня можно выделить ряд авторов, чьи работы касаются смежных областей исследования.

Так, *Л. Б. Шнейдер* изучала профессиональную идентичность как феномен, включающий самоотождествление с профессиональной группой, принятие её норм, ценностей и моделей поведения; *А. Г. Караяни*, специалист в области военной психологии, занимался вопросами психологической помощи участникам боевых действий, их реадaptации и социально-психологической реабилитации; *О. А. Орлова*, автор методических рекомендаций «Практика работы психолога с участниками боевых действий. ПТСР» (2023); *Т. В. Решетова и А. Н. Степанова*, авторы информационной статьи о контакте с комбатантами и их близкими, где затрагиваются вопросы работы психологов с участниками боевых действий; *О. А. Пикулева-Харгел*, доктор психологических наук, отмечала особенности работы психологов с комбатантами; *А. В. Дегтярёв* рассматривал психологическую работу с бывшими заключёнными, побывавшими в зоне боевых действий, отмечая их уникальность и сложность как группы клиентов; *М. Е. Зеленова и Е. О. Лазебная*, специалисты в области психологии экстремальных ситуаций, подчёркивали роль социальной поддержки в адаптации участников боевых действий [14].

В работах подчёркивается роль рефлексии, эмпатии, самоэффективности и личностного роста в формировании профессиональной идентичности.

Однако в большинстве исследований акцент делается на общих аспектах профессионального становления психологов, без учёта специфики работы с особыми категориями клиентов, такими как участники СВО и члены их семей [14].

Целью данной работы является выявление и обоснование особенностей подготовки будущих психологов непосредственно к работе с участниками СВО и оказанию им психологической помощи, формирование у студентов необходимых качеств для подобной деятельности. Для формирования профессиональной идентификации студентов-психологов в процессе разработки подходов, инструментов и методик обучения оказанию психологической поддержки участникам СВО и их семьям в условиях высшего учебного заведения следует принимать во внимание фундаментальные, концептуальные и практические аспекты, лежащие в основе отбора и структурирования учебных курсов, предназначенных для реализации данного направления подготовки.

Научная новизна статьи заключается в выявлении ключевых элементов профессиональной компетентности специалиста, исследовании образовательных программ вуза, целенаправленно формирующих профессиональную идентичность студентов-психологов для работы с участниками СВО и их семьями.

Теоретическая значимость статьи заключается в изучении и раскрытии теоретических основ формирования профессиональной идентичности будущих психологов в контексте оказания психологической помощи участникам боевых действий, роли личностных и профессиональных качеств, взаимосвязи профессиональной и личностной идентичности.

Практическая значимость. Результаты исследования в этой области могут способствовать созданию более эффективных образовательных

программ для подготовки психологов, снижению рисков профессионального выгорания, повышению качества психологической помощи участникам боевых действий и их близким. Это особенно актуально в условиях растущего государственного запроса на специалистов, способных работать с последствиями военных конфликтов.

Методология и методы исследования включают: системный подход, где профессиональная идентичность рассматривается как сложное структурное образование, интегрирующее самовосприятие, ценности, мотивы и смыслы профессиональной деятельности; экзистенциально-гуманистический подход, подчёркивает роль личностного развития, самоосознания и переживания, профессионального служения; компетентностный подход, который связывает формирование идентичности будущих психологов с освоением профессиональных компетенций, отражённых в образовательных стандартах (например, способность к рефлексии, этическое сознание, готовность к профессиональному развитию). Среди методов необходимо выделить нарративный анализ и лонгитюдные исследования.

С нашей точки зрения, процесс формирования профессиональной идентичности у студентов-психологов, обучающихся для оказания помощи участникам СВО и их близким, должен предусматривать как специалистов, обладающих соответствующей профессиональной подготовкой, так и их готовность применять полученные знания и навыки на практике. Важно понимать, что профессиональная подготовка и реальная готовность к осуществлению деятельности являются различными, но взаимосвязанными компонентами в процессе становления будущего психолога-практика, что и обуславливает актуальность данной работы.

Различия между понятиями «профессиональная идентичность», «профессиональная подготовка» и «профессиональная готовность» заключаются в следующем:

- «профессиональная идентичность» представляет собой личностно-психологический аспект, включающий осознание индивидом своей принадлежности к определенной профессии, принятие ее ценностных установок и внутреннее ощущение себя в рамках профессиональной роли;

- «профессиональная подготовка» относится к образовательно-практической сфере. Она охватывает процесс приобретения необходимых знаний, совершенствования умений и навыков, формирования ключевых компетенций, а также развития личностных качеств, способствующих успешной профессиональной самореализации. Этот аспект закладывает фундамент для эффективной профессиональной деятельности и непосредственно влияет на уровень готовности к ней;

- «профессиональная готовность» же является комплексной системой личностных качеств и свойств, которые определяют способность индивида успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

Основная часть. Остановимся на характеристике каждого из этих понятий и их значимости для формирования профессиональной идентичности студентов-психологов в контексте оказания психологической помощи участникам СВО и членам их семей.

Профессиональная идентичность представляет собой многогранное, целостное психологическое явление, являющееся ключевым фактором в

процессе профессионального становления личности. Она отражает уровень осмысления выбранной трудовой деятельности как инструмента для самосовершенствования и раскрытия собственного потенциала, а также понимание своей принадлежности к определенной профессиональной общности и ценности этого членства [3].

Развитие профессиональной идентичности психолога, осуществляющего свою деятельность в сфере оказания психологической помощи, характеризуется интеграцией личностных особенностей, таких как развитые коммуникативные способности, устойчивость к стрессовым воздействиям и аналитический склад ума, наряду с профессиональными компетенциями, мотивационными установками и влиянием внешних социальных факторов.

Профессиональная идентичность психолога охватывает несколько ключевых составляющих:

– когнитивно-смысловая, подразумевающая глубокое понимание своих индивидуальных черт, профессионально значимых характеристик и мотивационных установок, определяющих выбор и направление профессиональной деятельности;

– эмоционально-волевая – включает в себя способность к управлению собственными психическими состояниями в ходе выполнения терапевтических или консультативных задач, а также принятие себя в качестве компетентного специалиста;

– поведенческая – проявляется в уверенности при подборе и применении профессиональных методик и стратегий, а также в наличии устойчивого и индивидуального стиля выполнения профессиональных обязанностей [8].

Профессиональное обучение представляет собой систематический процесс получения и усвоения знаний, навыков, умений и компетенций, являющихся фундаментом для эффективного выполнения должностных обязанностей. В контексте психологической деятельности данное обучение подразумевает развитие общекультурных, узкоспециализированных профессиональных и общих профессиональных компетенций, строго регламентированных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами.

Отличия данных понятий отражены в Табл. 1.

Таблица 1

Отличия понятий

Критерий	Профессиональная идентичность	Профессиональная подготовка
Суть	Внутреннее самоощущение себя как профессионала, система ценностей и смыслов.	Внешний процесс получения знаний, умений и навыков.
Формируется	На протяжении всей жизни, начиная с выбора профессии.	В период обучения и начального этапа практики.
Компоненты	Когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий.	Теоретический, практический, нормативный (стандарты, этика).

Результат	Осознание себя как части профессионального сообщества, уверенность в своих силах.	Получение диплома, сертификата, формирование компетенций.
Зависимость от личности	Сильно зависит от личностного развития, самоосознания, рефлексии.	Зависит от образовательной программы, качества преподавания, но менее субъективен.

Из таблицы видно, что профессиональная подготовка создаёт основу для формирования профессиональной идентичности, так как знания и навыки повышают уверенность специалиста и помогают ему осознать свою роль. В то же время сформированная профессиональная идентичность мотивирует к дальнейшему обучению и развитию, способствует более глубокому освоению профессии.

Профессиональная готовность проявляется в деятельности и определяет её результативность, то есть является условием её успешного выполнения.

Профессиональная компетентность психологов в сфере оказания психологической помощи включает следующие ключевые элементы:

- осознание профессиональных требований и сущности психологической помощи – в период обучения будущие психологи осваивают общепринятые стандарты, нормативные акты, этические кодексы и идеалы, регулирующие практику оказания психологической поддержки, на этой основе они формируют собственную систему представлений, которая впоследствии будет направлять их профессиональные действия;

- восприятие консультационного процесса как реального жизненного явления – непринужденность и естественность в установлении психологического контакта означают искреннее выражение эмоций как со стороны специалиста, так и клиента, только такая эмоциональная открытость позволяет психологу точно понимать и эмпатически разделять переживания обратившегося за помощью;

- способность к гибкому реагированию и адаптации [2; 11].

Профессиональное становление личности формируется за счет двух ключевых составляющих: профессиональной идентичности, являющейся внутренним фундаментом, и профессиональной подготовки, направленной на внешнее приобретение необходимых компетенций. Успешная готовность к выполнению своих профессиональных обязанностей выходит за рамки простого обладания знаниями и умениями; она предполагает наличие личностной зрелости, сильной мотивации, развитой способности к самосовершенствованию и критическому анализу собственных действий. Формирование профессиональной идентичности может происходить в результате самостоятельной деятельности индивида, а также может быть целенаправленно организовано в рамках практико-ориентированных образовательных программ, предполагающих использование интерактивных методик обучения и стимулирование процессов саморазвития [12].

Проведенный анализ позволил выявить, что становление профессионального самоопределения у студентов, обучающихся по

специальности «психология», при работе с участниками СВО и их близкими состоит из четырех ключевых элементов. К таковым относятся: ценностно-целевая составляющая, определяющая методологические ориентиры; структурно-содержательный аспект, охватывающий содержание профессиональной подготовки; технологический компонент, отражающий процессуальные аспекты помощи; оценочно-результативный блок, отвечающий за мониторинг и оценку достигнутых успехов. Фундаментом для развития этих компонентов служат такие методологические подходы, как системный, личностно ориентированный, компетентностный, деятельностный и профессионально-ориентированный [15].

Системный подход дает возможность рассматривать профессиональную подготовку будущих психологов, ориентированную на работу с участниками СВО и их семьями, как единую, динамичную, адаптивную, интегрированную, многоуровневую и непрерывную педагогическую систему. Он помогает выявить взаимосвязи между компонентами учебного процесса, их структурирование, оптимизацию и управление, а также установить связи с другими общественными структурами. Личностно ориентированный подход способствует развитию у студентов ключевых профессиональных компетенций. К ним относятся навыки интегративного осмысления, систематизации и обработки учебной информации, постановки целей, планирования, организации, выполнения и контроля деятельности как в аудиторном, так и в практическом формате. Компетентностный подход позволяет определить основные, специализированные и универсальные компетенции, необходимые психологу. Он охватывает социальные, организационно-управленческие, информационно-проектные и научно-исследовательские аспекты, формируя полифункциональную компетентность будущего специалиста. Эта компетентность включает мотивационный, когнитивный, личностно-творческий, информационно-технологический и деятельностно-операционный компоненты. Критерии эффективности профессиональной деятельности психолога в данной сфере включают профессионально-прикладной, личностно-корпоративный, организационно-управленческий, проектировочно-прогностический и индивидуально-творческий аспекты. Деятельностный подход предполагает построение образовательного процесса на основе практико-ориентированной и научно-исследовательской деятельности студентов, учитывая специфику оказания психологической помощи участникам СВО и их семьям. Профессионально-ориентированный подход требует моделирования будущей профессиональной деятельности психолога в вузе, формирования у него четких представлений о видах и способах работы, а также развития навыков взаимодействия с данной категорией граждан [6].

Описанные компоненты и методологические подходы положены в основу подготовки психологов в ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Так, по образовательной программе «Психология», «Практическая психология» направления подготовки 37.00.00 «Психологические науки» в рамках дисциплин: «Психология стресса», «Основы психологической коррекции», «Основы психологического консультирования», «Общепсихологический практикум», «Семейное консультирование», «Психотерапевтические методы в консультировании», «Психология

травмирующих ситуаций» (уровня бакалавриата), «Психология посттравматического стресса», «Психология катастроф», «Дети и подростки в трудной жизненной ситуации», «Экстренная психологическая помощь в чрезвычайных ситуациях» (уровня магистратуры) у студентов формируют способности в области оказания психологической помощи участникам СВО, их семьям и лицам с ПТСР через освоение современных методик диагностики, коррекции и реабилитации; развитие ЗУН проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий, направленных на развитие навыков общения, эмоциональной регуляции, уверенности в себе и преодоление кризисных ситуаций, проведение тренингов и развивающих занятий по формированию навыков командной работы, стрессоустойчивости, эмоционального интеллекта, безопасного поведения на производстве; по развитию навыков саморегуляции, управления агрессией, психологической устойчивости в чрезвычайных ситуациях, навыков оказания индивидуальной и групповой психологической помощи по вопросам адаптации к службе, межличностным конфликтам, посттравматическому стрессу, семейным проблемам; психологического сопровождения людей, переживших травмирующие события (утрату, насилие, катастрофы), восстановления ресурсного состояния и мотивации к жизни участников СВО и членов их семей.

Также в ходе изучения дисциплины «Психология посттравматического стресса» уровня «магистр» у студентов формируются знания об основных стратегиях, видах и формах вмешательства, принципов их применения в программах профилактического, развивающего, коррекционного или реабилитационного характера, об основных подходах к идентификации индивидуальной и статистической нормы в контексте оказания психологической помощи; навыки саморефлексии, способствующие осмыслению целей и задач своей профессиональной подготовки, успешному проектированию своего профессионального будущего.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология катастроф» обучающиеся изучают темы: экстремальные психические состояния человека, стресс и психическая адаптация, модели взаимодействия в стрессовой ситуации, этапы поведения человека, способы смягчения ситуации, стратегии копинг-поведения, оценка степени сопротивляемости стрессу по Рейху, условия возникновения ПТСР, ОСР и фазы развития ОСР, ПТСР, травматизация детей, осложнения ПТСР, дебрифинг, предрасполагающие факторы стресса: депривация, кризис, психическая травма, организация и содержание психологической помощи в катастрофической ситуации, острое горе, патологическое горе, этапы горевания, задачи и приемы работы психолога на каждом этапе и др.

В рамках дисциплин «Дети и подростки в трудной жизненной ситуации», «Психология посттравматического стресса» студенты осваивают способы, техники, методики оказания психологической помощи социальным группам и отдельным лицам (клиентам), попавшим в трудную жизненную ситуацию; методы прогнозирования развития возрастных особенностей, кризисов развития, факторов риска, и способов их коррекции; развивают навыки оказания психологической помощи лицам (клиентам), а также членам их семей, попавшим в трудную жизненную

ситуацию, отбора адекватных методов в рамках оказания психологической помощи социальным группам и отдельным лицам (клиентам), попавшим в трудную жизненную ситуацию; приемы психологической помощи; осваивают развивающие и коррекционные технологии, методы индивидуальной и групповой работы; изучают методологию организации и проведения обследования переживаний личностью ПТСР; методы оценки стресс-факторов и состояний личности; технологии и процедуры оказания психологической помощи при ПТСР; подходы, принципы, логику и основные этапы супервизии и др.

Для формирования профессиональной идентичности психологов к оказанию психологической помощи комбатантам и членам их семей в ФГБОУ ВО «ЛГПУ» по указанным направлениям подготовки в рамках рассмотренных дисциплин проводятся и используются:

- учебно-образовательная деятельность – обучающие занятия, самообразование;
- практические упражнения в виде ситуационных заданий – позволяют отработать полученные теоретические знания на практике;
- целенаправленная практика – не просто накопление часов работы, а сознательное выделение и проработка сложных аспектов данного вида деятельности;
- получение структурированной обратной связи – регулярная супервизия с фокусом на конкретных аспектах работы;
- изучение сложных случаев – анализ неудач и затруднений как источник профессионального роста;
- междисциплинарный подход – расширение профессионального кругозора за счёт смежных областей (нейронауки, социологии, лингвистики);
- самомониторинг и рефлексия – регулярный анализ собственной практики и профессионального развития [5].

Среди форм проведения занятий для развития профессиональной готовности психологов к оказанию психологической помощи участникам СВО и их семьям применяются:

- лекционные занятия, в первую очередь направлены на формирование теоретических знаний. В ходе таких занятий студенты осваивают основополагающие концепции в области психологии, включая такие понятия, как личность, характер, стресс и психологическая профилактика;
- семинарские занятия, напротив, ориентированы на практическое применение полученных знаний. На этих занятиях происходит отработка навыков проведения квалифицированного психологического анализа индивидуальных особенностей человека и конкретных ситуаций, а также диагностики личностных характеристик и качеств;
- тренинговые занятия предназначены для развития прикладных компетенций. Примером могут служить занятия, посвященные освоению методик психологической поддержки, применимых в экстремальных ситуациях. Сюда входят техники саморегуляции, экспресс-методы оказания психологической помощи и групповые технологии для работы с боевым стрессом;
- проведение встреч с профессионалами, обладающими значительным опытом практической психологической деятельности как в мирных, так и

в военных условиях, является важной частью учебного процесса. В рамках образовательных программ могут быть организованы мастер-классы, проводимые такими опытными специалистами [9].

Для развития профессионального самосознания будущих психологов, направленного на оказание поддержки участникам СВО и их близким, целесообразно применять следующий комплекс ресурсов:

- диагностические инструменты и методики, ориентированные на коррекцию и развитие;
- сопутствующие стимульные материалы и инструментарий, гармонирующие с выбранными методиками;
- схемы, а также разнообразные наглядные средства обучения;
- качественная научная, учебная и методическая литература;
- специализированные тренажёры и симуляторы, моделирующие ситуации с разной степенью сложности, включая тренировочные комплексы профессиональных задач для психолога, тренажёры для отработки коммуникативных навыков и ситуационные игры, такие как «катастрофа»;
- информационно-коммуникационные технологии, в том числе онлайн-курсы, цифровые образовательные платформы и презентационные материалы; данные технологии способствуют формированию у студентов навыков эффективного поиска и усвоения значительного объёма научно-учебной информации, которая является основополагающей для дальнейшей профессиональной практики [7].

Стажировка оказывает благоприятное воздействие на формирование профессиональной идентичности психолога. Это обусловлено уникальным образовательным опытом, который трудно имитировать посредством других методов обучения. В процессе практики студенты сталкиваются с реальными профессиональными задачами, что открывает широкие перспективы для накопления практических навыков. Практика способствует налаживанию контактов студентов с разнообразными группами клиентов, представителями смежных специальностей, а также с профессиональным сообществом, что стимулирует их профессиональный рост. Специалисты, осуществляющие руководство на рабочем месте, выступают в роли ролевых моделей, побуждая студентов к рефлексии, личностному развитию и формированию самостоятельности. Студенты начинают воспринимать себя как специалистов, а не просто обучающихся, зачастую впервые в своей жизни. Этот процесс трансформации самоощущения является ключевым этапом в становлении профессионала [10].

Для становления профессионального самосознания будущих психологов, призванных оказывать поддержку участникам СВО и их родственникам, целесообразно интегрировать в учебный процесс следующие современные технологические решения:

- виртуальная реальность (VR) и симуляционные платформы – предоставляют возможность моделировать правдоподобные ситуации для практической отработки навыков студентами. Это позволяет им, например, проводить терапевтические сессии с виртуальными клиентами, имитировать разнообразные психологические контексты и оттачивать коммуникативные компетенции;

– специализированное программное обеспечение – облегчает обработку значительных массивов данных студентами и преподавателями, способствуя повышению точности и объективности проводимых исследований;

– индивидуализированные образовательные траектории и адаптивные системы обучения – дают возможность педагогам выстраивать персонализированный образовательный процесс для каждого студента, создавая оптимальные условия для его профессионального становления;

– цифровые технологии, включая искусственный интеллект (ИИ) и нейротехнологии;

– онлайн-ресурсы и образовательные платформы. Эти инструменты обеспечивают студентам неограниченный доступ к учебным материалам в любое удобное время и из любой локации. Вебинары, видеолекции, онлайн-курсы и другие форматы обучения делают образовательный процесс более гибким, доступным и масштабируемым [5].

Выводы. Таким образом, процесс становления профессиональной идентичности будущих психологов, ориентированный на оказание помощи участникам специальной военной операции и их близким, является комплексной образовательной программой. Она направлена на формирование и усовершенствование ключевых навыков в сфере психологической поддержки военнослужащих, членов их семей, а также лиц, переживших посттравматическое стрессовое расстройство. Это достигается путем изучения передовых методов диагностики, коррекции и реабилитации, что в свою очередь позволяет успешно решать многоплановые задачи профессиональной деятельности. К данным задачам относятся: методическая работа (разработка и применение эффективных методик), культурно-просветительская деятельность (повышение психологической грамотности населения), сопровождение (оказание непрерывной психологической поддержки), педагогическая функция (обучение и развитие специалистов), диагностическая работа (выявление психологических состояний), коррекционно-развивающая практика (работа по изменению и развитию личностных и поведенческих аспектов), консультативная помощь (предоставление профессиональных рекомендаций), просветительская деятельность (информирование о психологических проблемах и путях их решения), реабилитационные мероприятия (восстановление психологического благополучия), организационно-методическое обеспечение (структурирование и координация работы), организационно-коммуникативная деятельность (эффективное взаимодействие и управление коммуникациями), организационно-психологическое обеспечение (психологическая поддержка управленческих процессов).

Ключевым фактором в становлении профессиональной идентичности психолога выступают его профессиональная подготовка и уровень готовности к деятельности. Профессиональная идентичность представляет собой постоянно развивающуюся личностную структуру, охватывающую представления индивида о себе в контексте своей профессии, о характере выполняемой им работы, о занимаемой позиции в профессиональной среде, а также о путях дальнейшего профессионального роста и карьерного продвижения.

Список литературы

1. **Гурьянчик, В. Н.** Профессиональная переподготовка как инструмент социальной инклюзии ветеранов специальной военной операции / В. Н. Гурьянчик // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 50–61. – EDN: EIPYLU.
2. **Исаева, Д. А.** Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости / Д. А. Исаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, Социология. – 2013. – Вып. 2. – С. 78–82.
3. **Карапетян, Л. В.** Готовность психологов к оказанию экстренной психологической помощи: возможности диагностики и формирования / Л. В. Карапетян // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2018. – № 1. – С. 196–198.
4. **Караяни, А. Г.** О социально-психологической реадaptации участников боевых действий / А. Г. Караяни. – Текст : электронный // Психологическая газета. – 2023. – 7 июля. – URL: <https://psy.su/feed/11429/?ysclid=mpgs9y96qq704178730> (дата обращения: 20.07.2026).
5. **Коверга, А. О.** Профессиональная идентичность как объект профориентационной работы менеджера по персоналу / А. О. Коверга // Молодой ученый. – 2014. – Вып. 65. – С. 799–803.
6. **Кораблина, Е. П.** Предпосылки формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов-психологов / Е. П. Кораблина, Е. А. Леушина // Педагогическая наука. Modern high technologies. – 2016. – № 6. – С. 150–153.
7. **Нор-Аревян, О. А.** Факторы формирования профессиональной идентичности / О. А. Нор-Аревян, А. М. Шаповалова // Гуманитарий Юга России. – 2016. – Т. 21, вып. 5. – С. 102–113.
8. **Ожерельева, И. Г.** Профессиональная подготовка специалистов психологической службы вооруженных сил Российской Федерации / И. Г. Ожерельева // Вестник адъюнкта. – 2020. – № 2(8). – С. 15–25.
9. **Перинская, Н. А.** Профессиональная идентичность / Н. А. Перинская // Знание. Понимание. Умение. – 2018. – Т. 10, вып. 2. – С. 209–211.
10. **Поварёнков, Ю. П.** Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда / Ю. П. Поварёнков // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20, вып. 3. – С. 9–16.
11. **Психологические особенности** комбатантов, получивших тяжелые ранения / В. В. Юсупов, Н. Н. Баурова, Е. А. Чернявский, А. Н. Ятманов // Живая психология. – 2021. – Т. 8, № 3(31). – С. 48–56.
12. **Тимофеева, Т. С.** Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога / Т. С. Тимофеева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/79PSMN519.pdf> (дата обращения: 20.07.2026).
13. **Черепанов, А. С.** Психологическая помощь участникам боевых действий (обзор публикаций, размещенных в научной электронной библиотеке elibrary.ru за период 2020–2023 гг.) / А. С. Черепанов. – Текст : электронный //

Вестник адъюнкта. – 2023. – Вып. 3. – URL: <https://vestnik-adyunkta.ru/images/2023/3/Cherepanov-2023-3.pdf> (дата обращения: 20.07.2026).

14. **Черлюнчакевич, А. И.** Особенности оказания психологической помощи военнослужащим в условиях современных вооруженных конфликтов / А. И. Черлюнчакевич, С. П. Поляков, О. Г. Пугачева // Актуальные проблемы психологии воинской деятельности в условиях выполнения учебно-боевых задач : сб. материалов XII итоговой Междунар. военно-науч. конф., 13 апр. 2023 г. / [редкол.: С. Л. Евенко (гл. ред.) и др.]. – Москва, 2023. – С. 82–87.
15. **Ярмыш, И. А.** Психологическая симптоматика у участников вооруженного конфликта с ПТСР в посттравматический период / И. А. Ярмыш // Личностные и ситуационные детерминанты поведения и деятельности человека : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Донецк, 16 дек. 2021 г.) / под ред.: А. В. Гордеевой, Э. А. Ангелиной. – Донецк, 2021. – С. 254–259.

Rud M. V.

Formation of the professional identity of future psychologists in the context of providing psychological assistance to participants of the SVO and their family members (using the example of the FSPU HE “LSPU”)

The work is devoted to the problem of preparing future psychologists to work with the participants of the SVO and their families. The research is aimed at identifying the features of students' formation of the necessary qualities and professional identity to provide psychological assistance in a higher educational institution. The fundamental, conceptual and practical aspects of the selection and structuring of training courses designed for this specialization are considered. Special attention is paid to the formation of students' willingness to apply the acquired knowledge in practice, including counseling, education, rehabilitation and organizational and methodological support. The importance of developing professional identity as a key factor in the successful work of a psychologist is emphasized.

Key words: identity, psychological assistance, special military operation (SVO), psychologist, professional training, students

The study was conducted within the framework of scientific topic 1025030300086-4-5.3.1 “Development of professional identity of psychology students in the context of psychological assistance to participants of the SVO and their family members”

Станков Игорь Валентинович,
ст. преподаватель кафедры
физического воспитания и спорта
ФГБОУ ВО «ДонНТУ»,
директор ССК ДонНТУ,
президент РФСОО «ФСП ДНР»
stan.cof@mail.ru

Интеграция спортивного программирования в систему высшего образования как фактор формирования компетенций ИТ-специалистов в условиях цифровой трансформации

В статье рассматривается проблема совершенствования системы подготовки будущих специалистов в области информационных технологий через интеграцию инновационных цифровых видов спорта (в частности, спортивного программирования) в образовательный процесс высшего учебного заведения (вуза). Современный ИТ-специалист должен обладать не только техническими знаниями, но и навыками быстрой адаптации, стрессоустойчивости, аналитического мышления и командной работы. Особое внимание уделяется роли спортивного программирования как комплексного образовательного инструмента в формировании профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов, обеспечивающего гармоничное сочетание фундаментальных теоретических знаний с навыками решения реальных практических задач.

Ключевые слова: спортивное программирование, ИТ-специалист, креативное мышление, компетенции, цифровая трансформация, инновационные цифровые виды спорта

В настоящее время система высшего образования в сфере информационных технологий находится на этапе трансформации, в ходе которой приоритетным направлением становится развитие у обучающихся компетенций, ориентированных на практическую деятельность. В условиях подготовки кадров для ИТ-индустрии данная тенденция приобретает особое значение, обусловленное необходимостью синтеза фундаментальных теоретических знаний с навыками решения реальных практических задач в условиях глобальной цифровой трансформации. Квалифицированный ИТ-специалист – это не только разработчик кода, но и многопрофильный профессионал, способный решать сложные задачи в условиях неопределённости, работать в команде, быстро обучаться и принимать эффективные решения.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования образовательной системы при подготовке высококвалифицированных ИТ-специалистов в условиях цифровой трансформации. На фоне ускоренных технологических преобразований, цифровизации всех сфер деятельности, а также реализации стратегических

инициатив государства по достижению технологического суверенитета возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов, способных эффективно применять полученные знания для решения комплексных задач в реальных условиях [3; 4]. Вместе с тем действующая система подготовки кадров в сфере информационных технологий зачастую демонстрирует недостаточную практико-ориентированность образовательного процесса, сохраняя акцент на теоретических дисциплинах в ущерб формированию прикладных навыков. Образовательные программы не успевают адаптироваться к требованиям современного рынка труда, что создаёт разрыв между уровнем подготовки выпускников и запросами реального сектора экономики [1; 2]. В результате формируется дефицит квалифицированных кадров, обладающих универсальными компетенциями и готовых в полной мере к многоаспектной профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость во внедрении инновационных практико-ориентированных образовательных методик, позволяющих студентам получать не только фундаментальные знания, но и развивать прикладные навыки, критическое мышление, аналитические способности, умение работать в команде и способность оперативно решать сложные задачи. Одним из таких эффективных образовательных инструментов, сочетающих элементы игры, состязания и глубокого погружения в предмет, являются инновационные цифровые виды спорта (ИЦВС).

ИЦВС представляют собой новую гибридную форму спортивной активности, отвечающую вызовам цифровой эпохи и способную стать важным элементом развития студентов в современных университетах. К ИЦВС относятся: спортивное программирование, киберспорт, фиджитал-спорт, гонки дронов, лазертаг и другие виды современных технологических соревнований.

Проблема формирования компетенций у студентов ИТ-специальностей нашла отражение в работах таких учёных, как А. Н. Афонин, М. В. Бернавская, Р. А. Карелова, Е. Ю. Суворова, Т. В. Иванова, М. Д. Стадников, К. В. Ньюпорт и др., которые исследовали компетентностный подход в образовании.

Цифровые виды спорта, включая спортивное программирование, анализировали в своих трудах М. О. Чарыева, Е. Н. Леднев, Е. Н. Скаржинская, Д. О. Жданович, Е. В. Никонов, П. А. Гулина, П. А. Тяпин, Л. Б. Сенкевич, А. С. Станкевич, А. А. Шалыто. Вместе с тем большинство существующих исследований ограничиваются описательным уровнем анализа или фокусируются на отдельных аспектах. Однако на текущий момент недостаточно исследована проблема системной интеграции спортивного программирования как комплексного инструмента формирования профессиональных компетенций будущего специалиста в образовательный процесс, что определяет научную новизну исследования.

Цель данной статьи – выявление и теоретическое обоснование механизмов интеграции спортивного программирования в систему высшего образования как инструмента комплексного развития профессиональных и надпрофессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов в условиях цифровой трансформации.

Научная новизна статьи заключается в расширении понятийного аппарата рассматриваемых видов спорта через введение термина «инновационные цифровые виды спорта» и его определения, раскрытие

потенциала спортивного программирования как инструмента формирования не только «жёстких» профессиональных навыков (hard skills), но и таких компетенций, как стрессоустойчивость, умение работать в команде, работа в режиме ограниченного времени, развитие креативного мышления и др. (soft skills).

Теоретическая значимость заключается во введении в научный оборот и раскрытии сущности понятия ИЦВС, а также в развитии научного представления о спортивном программировании как инновационном педагогическом инструменте подготовки высококвалифицированных кадров в условиях цифровой трансформации.

Практическая значимость состоит в обосновании механизма интеграции спортивного программирования в образовательный процесс ООВО, что позволяет повысить качество подготовки будущих ИТ-специалистов путём комплексного формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Эффективность подтверждается успешным внедрением в учебную и внеучебную деятельность Донецкого национального технического университета.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие **методы**: теоретические – анализ психолого-педагогической научной и учебно-методической литературы, публикаций по проблеме исследования, нормативно-правовых документов, положений и правил вида спорта «спортивное программирование»; эмпирические – наблюдение, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, интервьюирование; экспериментальная проверка – внедрение и тестирование предложенных решений в учебный процесс.

Методологической основой исследования являются компетентностный, деятельностный, личностно ориентированный, системный и проектный подходы. Компетентностный подход позволяет конкретизировать цели профессиональной подготовки будущих ИТ-специалистов, определить структуру формируемых компетенций и критерии их сформированности. Деятельностный подход раскрывает спортивное программирование как особую форму учебно-познавательной деятельности, направленную на практико-ориентированную составляющую подготовки, которая обеспечивает переход от знания к умению и навыку в условиях, приближенных к профессиональной практике. Личностно ориентированный подход обеспечивает учёт индивидуальных когнитивных особенностей и образовательных потребностей студентов, что способствует профессиональному самоопределению будущих специалистов. Системный подход позволяет рассматривать спортивное программирование как элемент целостной образовательной экосистемы, выявлять взаимосвязи между его компонентами. Проектный подход направлен на вовлечение студентов в практико-ориентированную деятельность, что способствует формированию у них системного мышления, навыков командной работы и готовности к реализации стоящих задач. Применение указанных подходов обеспечивает рассмотрение спортивного программирования как многофункционального образовательного инструмента, сочетающего развитие технических компетенций, личностное становление студента и системную организацию образовательного процесса в условиях цифровой трансформации экономики.

Анализ источников выявил, что в настоящий момент в научных кругах нет единого мнения о том, какой понятийный аппарат использовать для современных видов спорта. Основные варианты используемых терминов – «цифровые виды спорта», «инновационные виды спорта» и «технологичные виды спорта». В [5, с. 10] под цифровыми видами спорта понимаются виды спорта, в которых результат соревновательной деятельности обусловлен умением взаимодействовать в цифровой среде на основе доминирования сенсомоторных реакций и когнитивных способностей.

По мнению автора, наиболее точным термином является «инновационные цифровые виды спорта». Слово «инновационные» указывает на новаторство идей, методов, инструментов и механизмов в рассматриваемых видах спорта. Помимо этого, данные виды спорта ещё подлежат изучению, поскольку их потенциал не раскрыт в полной мере и их основная особенность – тесное взаимодействие с образовательной и ИТ-сферами.

В данной статье автор впервые предлагает своё определение ИЦВС. Инновационные цифровые виды спорта (ИЦВС) – это виды спорта, основанные на синергии современных форм физической и интеллектуальной соревновательной деятельности, реализуемые с применением интерактивных платформ, программного обеспечения, а также технологий человеко-машинного взаимодействия и обладающие значительным научным, образовательным и воспитательным потенциалом.

Предложенное определение наиболее полно отражает многомерную природу инновационных цифровых видов спорта, включая их технологическую базу, а также синтез физической и умственной активности в рамках командного соревновательного взаимодействия. В настоящее время ИЦВС находятся на этапе становления, что предполагает возможность их дальнейшего развития, изменения и дополнения.

Проведенный анализ потенциала всех ИЦВС позволил сделать вывод о том, что наибольший вклад в формирование профессиональных ИТ-компетенций студентов вносит спортивное программирование как вид спорта, наиболее подходящий для решения прикладных задач.

Спортивное программирование – интеллектуальный вид спорта, основанный на решении алгоритмических и цифровых технологических задач, включающих в себя человеко-машинное взаимодействие, в условиях ограниченного времени. Подобные спортивные мероприятия способствуют развитию аналитического и креативного мышления, получению молодыми специалистами глубоких знаний современных языков программирования и цифровых технологий, умению работать в команде, решать нестандартные прикладные задачи.

Данный вид спорта включает следующие дисциплины:

- алгоритмическое программирование – это интеллектуальный вид спортивной деятельности, при котором участники (индивидуально или в командах) за ограниченное время ищут оптимальный алгоритм решения задачи с учётом строгих ограничений по времени выполнения и объёму используемой памяти;

- продуктивное программирование (хакатон) – это командное соревнование по разработке программных продуктов, в ходе которого

участники за короткий срок (обычно 24–72 часа) создают работающее приложение, сервис или прототип на заданную тему;

– программирование систем информационной безопасности – это интеллектуальные состязания, в ходе которых участники ищут и устраняют уязвимости в программном обеспечении, отрабатывают кибератаки и защиту от них;

– программирование робототехники – это состязания, в которых участники разрабатывают код для управления автономными роботами, выполняющими заданные задачи;

– программирование беспилотных авиационных систем (БАС) – это интеллектуально-техническая дисциплина, в рамках которой участники (индивидуально или в командах) пишут код для автономного управления дроном или роем дронов с целью выполнения заданных миссий в рамках специализированных полигонов.

В 2022 г. Российская Федерация стала первой страной в мире, официально признавшей вид спорта «спортивное программирование». На данный момент спортивное программирование включено во второй раздел (виды спорта, развитие которых осуществляется на общероссийском уровне) Всероссийского реестра видов спорта (ВРВС). По данным Министерства спорта, в 2024 г. спортивным программированием занимались более 2,2 млн. человек.

С 2025 г. стартовала реализация 19 национальных проектов, рассчитанных на период до 2030 г. (Указ Президента РФ № 309 от 07.05.2024). Ключевое значение для подготовки и профессионального становления молодых ИТ-специалистов имеют такие национальные проекты, как «Молодёжь и дети», «Кадры» и «Экономика данных и цифровая трансформация государства». Данные проекты формируют стратегический контекст развития кадрового потенциала страны – от выявления талантливой молодёжи и её последующего профессионального становления до интеграции сформированных компетенций путём реализации реальных проектов в процессы цифровой трансформации на региональном и федеральном уровнях.

Нацпроект «Молодёжь и дети» направлен на создание условий для раннего развития, выявления и поддержки талантов с целью становления и развития поколения российских граждан, патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России.

«Кадры» – формирование кадрового резерва для приоритетных отраслей экономики, в т. ч. через цифровизацию образовательных траекторий.

«Экономика данных и цифровая трансформация государства» – цифровая трансформация государственного и муниципального управления, экономики и социальной сферы за счёт обеспечения кибербезопасности, бесперебойного доступа к Интернету, подготовки квалифицированных кадров для ИТ-отрасли, цифрового госуправления, развития отечественных цифровых платформ, программного обеспечения, перспективных разработок и искусственного интеллекта.

В соответствии с целями этих нацпроектов использование спортивного программирования как педагогического инструмента позволяет студентам

вуза не только осваивать теоретические знания, но и получать возможность для практического применения полученных знаний, профессионального роста и вовлечения в социально значимые проекты. Особое внимание при этом уделяется вовлечению молодёжи в проектную культуру – как одного из наиболее эффективных механизмов формирования ИТ-компетенций.

Такой подход способствует развитию не только «жестких навыков» *hard skills* (программирование, машинное обучение, анализ данных), но и ключевых «гибких навыков» *soft skills* (лидерство, командная работа, умение презентовать идеи и вести переговоры), что напрямую соответствует задачам нацпроектов по подготовке кадрового резерва нового типа.

Подтверждением важности спортивного программирования для развития ИТ-сферы является и проявление заинтересованности крупных ИТ-компаний, которые активно сотрудничают с Федерацией спортивного программирования – предлагают на соревнованиях свои задачи (кейсы) для решения, проводят мастер-классы для спортсменов и приглашают лучших участников на собеседования в свои компании.

Рассмотрим развитие спортивного программирования на примере деятельности Региональной физкультурно-спортивной общественной организации «Федерация спортивного программирования Донецкой Народной Республики» (РФСОО «ФСП ДНР»).

19 октября 2021 г. была основана Федерация спортивного программирования, которая 17 февраля 2023 г. получила статус Общероссийской спортивной федерации. А уже в ноябре 2023 г. было создано региональное отделение «Федерация спортивного программирования» по Донецкой Народной Республике (с сентября 2025 г. РФСОО «ФСП ДНР»).

Основной целью работы РФСОО «ФСП ДНР» является создание устойчивой системы развития ИТ-компетенций, повышение квалификационного уровня, популяризация здорового образа жизни, реализация творческого и научного потенциала молодёжи через массовое вовлечение в спортивное программирование как интеллектуальный вид спорта.

Задачи, которые стоят перед РФСОО «ФСП ДНР»:

- формирование кадрового потенциала в сфере информационных технологий для всех отраслей деятельности региона и государства в целом;
- выявление и поддержка одарённой молодёжи в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- создание образовательной сети спортивного программирования через развитие инфраструктуры поддержки на всех уровнях: школьные кружки и классы спортивного программирования, секции в детских спортивных школах, университетские секции в студенческих спортивных клубах и лаборатории, региональные центры подготовки;
- организация и проведение соревнований различных уровней по спортивному программированию;
- формирование сборной команды ДНР по спортивному программированию;
- подготовка команд ДНР к участию во всероссийских и международных соревнованиях.

Важным этапом в решении ряда поставленных задач является интеграция с образовательной средой – взаимодействие с ООВО,

общеобразовательными организациями, а также сотрудничество с ИТ-компаниями. Для реализации этих целей РФСОО «ФСП ДНР» тесно сотрудничает с образовательными организациями Донецкой Народной Республики. Например, в мае 2025 г. был подписан договор о сотрудничестве с ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет» (ДонНТУ) и Молодёжной научной лабораторией «Искусственный интеллект» ДонНТУ (МНЛИИ ДонНТУ). В результате данного сотрудничества в ДонНТУ был оснащён новый компьютерный класс секции спортивного программирования, которая с 2023 г. работает в студенческом спортивном клубе ДонНТУ.

Также в сентябре 2025 г. в содержание рабочих программ дисциплин «Введение в специальности» и «Основы программной инженерии» для студентов ДонНТУ, обучающихся по направлению 09.03.04 «Программная инженерия», были включены темы, касающиеся спортивного программирования. В результате чего более 30 % студентов первого курса приняли участие в соревнованиях республиканского и всероссийского уровня уже в первом семестре обучения.

РФСОО «ФСП ДНР» ведет тесное сотрудничество и с другими образовательными организациями региона.

За время своей деятельности региональная федерация добилась значительных результатов, которые свидетельствуют о высоком уровне подготовки и системности подхода:

1. Участие и достижения спортсменов в соревнованиях различного уровня – 55 призовых мест. Основные из них – победа на первом Чемпионате России по спортивному программированию в дисциплине «программирование продуктивное» в декабре 2023 г., третье место на Международном фестивале «Код Мира» в 2024 г., второе и третье место на Чемпионате России в 2024 г., победа в Кубке России в 2025 г., победа на Чемпионате и Первенстве России в 2025 г.

2. Обеспечение высокого уровня подготовки команд для соревнований всероссийского уровня. В состав сборной команды ДНР входят 66 спортсменов разных возрастных категорий. Из них 27 вошли в состав сборной команды России, 3 – стали первыми мастерами спорта в России в дисциплине «программирование продуктивное», 29 имеют разряд «кандидат в мастера спорта», 28 – 1 разряд.

3. Организация собственных соревнований. За 2024–2025 г. всего было проведено 17 соревнований – 7 для возрастной категории 14–18 лет и 10 для категории 16 лет и старше. Основные из них – ежегодный Чемпионат ДНР по спортивному программированию, Фестиваль робототехники ДНР, межрегиональные соревнования Кубок Новых регионов, Фестиваль инновационных цифровых видов спорта «Код Новороссии».

4. Развитие инфраструктуры и кадров. Формирование состава квалифицированных тренеров и наставников спортивного программирования, обеспечивающее преемственность подготовки и передачу опыта от поколения к поколению – преподавателей профильных кафедр, учителей информатики и победителей соревнований. В тренерский состав сборной команды ДНР входит 13 человек, 10 человек имеют 3 судейскую категорию.

5. Открытие учебных классов и секций в различных образовательных организациях ДНР.

6. Развитие всех 5 дисциплин спортивного программирования.

В Табл. 1 представлена статистика результатов деятельности РФСОО «ФСП ДНР» на текущий момент.

Таблица 1

Результаты деятельности РФСОО «ФСП ДНР»

Показатель эффективности	Количество
Количество спортсменов в сборной ДНР	66 чел.
Количество спортсменов в сборной РФ	27 чел.
Спортсмены, имеющие 1 спортивный разряд	28 чел.
Спортсмены, имеющие разряд «кандидат в мастера спорта»	29 чел.
Спортсмены, имеющие звание «мастер спорта»	3 чел.
Проведённые соревнования за период 2024–2025 г.	17
Принято участия во всероссийских соревнованиях	30
Призовые места	55

Таким образом, деятельность РФСОО «ФСП ДНР» демонстрирует, как системный подход к развитию интеллектуального вида спорта может стать мощным катализатором подготовки ИТ-кадров, повышения престижа науки и технологий, формирования цифровой культуры в регионе. Работа со школьниками и студентами позволяет уже на раннем этапе выявлять таланты, мотивировать к глубокому изучению программирования и создавать условия для их профессиональной самореализации.

Современный ИТ-специалист – это не просто «программист» или «администратор», а универсальный цифровой профессионал, сочетающий технические навыки с мягкими компетенциями (soft skills). Его успех зависит не только от знания языков программирования, но и от умения учиться, общаться, решать проблемы и адаптироваться к изменениям.

Развитие этих качеств должно стать частью образовательного процесса в вузах, особенно в контексте подготовки специалистов через интеграцию ИТ-навыков не только в учебную, но и во внеучебную деятельность, включая студенческий спорт, соревнования по ИЦВС и проектную работу.

На основе всего вышеизложенного можно сделать следующий вывод:

1. Эффективность спортивного программирования обеспечивается взаимодействием ключевых компонентов: Практика + Соревнование + Обратная связь + Междисциплинарность + Геймификация. Результатом становится формирование комплексных компетенций, включающих не только технические навыки, но и метапредметные качества – стрессоустойчивость, принятие решений в условиях неопределённости, командную работу и устойчивую профессиональную мотивацию, необходимые для обеспечения технологического суверенитета страны.

2. Интеграция спортивного программирования в образовательный процесс достигается через объединение формальных (учебные дисциплины, практики) и неформальных (студенческие спортивные клубы) форм

обучения, что обеспечивает преемственность и непрерывность профессионального развития студентов.

3. Студенческий спортивный клуб выступает центром формирования профессиональной среды: обеспечивает наставничество, преемственность поколений, регулярную тренировочную деятельность, взаимодействие со спортивной и молодежной средой, ИТ-индустрией.

4. Системная интеграция спортивного программирования в образовательный процесс позволяет преодолевать разрыв между образовательными программами и современными производственными требованиями, тем самым повышая готовность выпускников к профессиональной деятельности, увеличивая их вовлечённость в ИТ-сферу и способствуя формированию кадрового резерва для высокотехнологичных отраслей.

5. Ключевые педагогические условия эффективности:

- привлечение экспертов ИТ-индустрии к образовательному процессу;
- высокая квалификация преподавателей-тренеров в области алгоритмов и соревновательных практик;
- целостная интеграция учебной и внеучебной деятельности;
- развитая техническая и программная инфраструктура для проведения соревнований;
- управление познавательной деятельностью на всех этапах подготовки;
- система диагностики и мониторинга сформированности компетенций.

Проведённое исследование подтверждает, что спортивное программирование является эффективным педагогическим инструментом, который способствует развитию не только профессиональных, но и таких важных для современного ИТ-специалиста надпрофессиональных компетенций, как аналитическое мышление, лидерство, стрессоустойчивость, умение работать в команде и др. Анализ сущности спортивного программирования и выявление его ключевых особенностей позволил определить эффективный механизм интеграции в систему высшего образования через учебную и внеучебную (студенческий спортивный клуб) деятельность вузов, что создаёт непрерывную образовательную траекторию развития будущих специалистов.

Таким образом, системное внедрение спортивного программирования в образовательный процесс ООВО выступает важным фактором развития высококвалифицированных ИТ-специалистов, способствующих достижению технологического суверенитета страны в условиях цифровой трансформации.

Список литературы

1. Бельграй, Н. В. Совершенствование методического обеспечения проектно-технологической практики будущих педагогов профессионального обучения / Н. В. Бельграй, А. Н. Корнеева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 5–15. – EDN: CFTWTU.
2. Жукова, В. С. Модель управления кадровым потенциалом региона как инструмент устойчивого развития социально-экономической системы / В. С. Жукова // Цифровая экономика и инновации. – 2025. – № 2. – С. 5–15. – DOI: 10.18323/3034-2074-2025-2-61-1. – EDN: DOTDLW.

3. **Паньшин, И. В.** Обеспечение технологического суверенитета и достижение технологического лидерства – императив инновационного развития России / И. В. Паньшин // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 8(157). – С. 171–178. – DOI: 10.34925/EIP.2023.157.8.027. – EDN: HXXSMF
4. **Санченко, Е. Н.** Инновационное развитие и технологический суверенитет как современные научно-образовательные ориентиры становления молодых исследователей / Е. Н. Санченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 157–163. – EDN: YEYCAC.
5. **Чарыева, М. О.** Цифровые виды спорта: ожидания, реальность и перспективы / М. О. Чарыева, В. А. Леднев, Е. Н. Скаржинская. – Москва : Университет «Синергия», 2024. – 132 с. – DOI: 10.37791/978-5-4257-0631-7-2024-1-132.

Stankov I. V.

Integration of sports programming into the higher education system as a factor in the formation of IT specialists' competencies in the context of digital transformation

This article discusses the problem of improving the training system for future IT specialists through the integration of innovative digital sports (specifically, sport programming) into the educational process at higher education institutions (universities). Modern IT specialists should have not only technical knowledge but also the skills of quick adaptation, stress resistance, analytical thinking, and teamwork. Particular attention is paid to the role of sports programming as a comprehensive educational tool in formation the professional competencies of future IT specialists, ensuring a harmonious combination of fundamental theoretical knowledge with the skills to solve real-world practical problems.

Key words: sport programming, IT specialist, creative thinking, competencies, digital transformation, innovative digital sports

УДК [378 :008.001]: 001.891

Шевченко Юрий Васильевич,
канд. пед. наук,
ведущий научный сотрудник
ФГБОУ ВО «МелГУ»
yurashev5@yandex.ru

Ерёмина Лилия Евгеньевна,
канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики и
психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «МелГУ»
EreminaLilliy@yandex.ru

Когнитивное измерение в развитии стратегического мышления будущего педагога (стратегияльный подход)

В статье представлены основные идеи, касающиеся построения целостной системы знаний для развития стратегического мышления будущего педагога. Автор рассматривает основные теории, закономерности, благодаря которым данный процесс в практике преподавания служит когнитивным основанием. С учетом положений теории перспектив доказано, что стратегическое мышление развивается не через подавление интуитивных искажений, а через проведение рефлексивной самодиагностики; при проектировании стратегических решений необходимо учитывать когнитивные искажения других людей; при обучении архитектуре решений необходимо деконструировать конкретные примеры через призму теории перспектив; при изучении собственных предубеждений, проектировании стратегических решений, устойчивых к собственным предубеждениям, коммуницировании с другими людьми, имеющими предубеждения, необходимо создавать систему, которая способна обнаружить, сделать видимыми когнитивные искажения и предубеждения и управлять ими.

Ключевые слова: стратегияльный подход, педагогическая методология, исследования в сфере воспитания

Материалы статьи подготовлены в рамках выполнения государственного задания на тему «Аксиологические основы стратегии развития современной педагогики на постсоветском образовательном пространстве» FRRS-2026-0008

Актуальность исследования обусловлена необходимостью пересмотра традиционных подходов к подготовке будущих педагогов в условиях цифровой трансформации и нарастающей информационной сложности. Современное образование сталкивается с феноменом «кибердополненного мышления» и «клипового» сознания, что требует от педагога не просто трансляции

знаний, а формирования способности выстраивать долгосрочные стратегии интеллектуального развития обучающихся. В статье подчёркивается, что доминирующие в высшей школе репродуктивные модели обучения не позволяют будущим педагогам прогнозировать мыслительные процессы и управлять когнитивными искажениями – ни своими, ни учеников. Таким образом, актуальность работы связана с преодолением когнитивного разрыва между традиционной педагогикой и вызовами новой эры, требующей от педагога метакогнитивной компетентности и стратегического мышления.

Когнитивное измерение в развитии стратегического мышления будущего педагога относится к особой сфере деятельности преподавателей высшей школы, исследующих содержание образовательного процесса. Данная сфера представлена различными исследованиями, в которых учитываются сложные вызовы, стоящие перед современной молодежью. Ученые пишут о новой эре кибердополненного мышления [12, с. 211], которое ставит новые цели перед педагогом – правильно организовывать процесс мышления.

Стоит отметить, что организация этого процесса в высшей школе требует выхода за рамки традиционной педагогики. Речь идёт о формировании стратегического мышления в целом и о метакогнитивной компетентности в частности, что позволит будущему педагогу не только передавать знания, но и прогнозировать мыслительные процессы, опираясь на такие умения: проектирование когнитивных схем в режиме развития цифровых технологий; проведение диагностики когнитивных профилей и дефицитов обучающихся в условиях психологической и информационной перегрузки; моделирование траекторий интеллектуального развития личности; внедрение в образовательный процесс инструментов стратегического мышления и др. В этой связи особо актуальным становится вопрос, связанный с преодолением «клипового» мышления, а также формирования способностей к построению разумной и долгосрочной перспективы.

Степень разработанности проблемы. Анализ литературы показывает, что отдельные аспекты стратегического мышления и когнитивных процессов изучались в рамках: стратегического менеджмента (Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель, Дж. Куинн, С. Гошал) – где стратегия понимается как интуитивное и когнитивное явление; в контексте теории перспектив (Д. Канеман, А. Тверски) – выявлены когнитивные искажения (неприятие потерь, переоценка малых вероятностей, эффект определённости); с точки зрения когнитивной психологии (Р. Солсо) – рассмотрены свойства мышления, а также когнитивной педагогики (Е. Ю. Левина, В. С. Меськов, С. Ф. Сергеев и др.) – обсуждаются новые подходы к профессиональному развитию педагога и стратегического подхода в воспитании (И. А. Зимняя). Однако системного осмысления когнитивного измерения именно в контексте развития стратегического мышления будущего педагога до сих пор не представлено.

Цель данной статьи состоит в изучении когнитивных основ развития стратегического мышления будущих педагогов, теоретическом обосновании методов повышения стратегической компетентности преподавательских кадров и создании практических предложений по улучшению системы профессиональной подготовки будущих педагогов.

Научная новизна. Впервые предложено рассматривать когнитивное измерение развития стратегического мышления педагога через призму

стратегического подхода, объединяющего теорию перспектив, когнитивную психологию и педагогический дизайн. Доказано, что стратегическое мышление развивается не путём подавления интуитивных искажений, а через рефлексивную самодиагностику и осознание собственных предубеждений (на основе идей Канемана-Тверски, адаптированных к педагогической деятельности). Обоснована необходимость обучения будущих педагогов архитектуре принятия решений с деконструкцией примеров через теорию перспектив, а также учёта когнитивных искажений других участников образовательного процесса.

Теоретическая значимость. Развита методология педагогической науки за счёт включения в понятийный аппарат категорий «когнитивное измерение», «стратегический интеллект педагога», «метакогнитивная компетентность» в их взаимосвязи со стратегическим подходом. Систематизированы законы, закономерности и принципы стратегического мышления применительно к педагогической деятельности (системность, рефлексивность, ориентация на будущее, адаптивность). Конкретизировано понятие «когнитивный разрыв» в высшем педагогическом образовании и предложены способы его преодоления через интеграцию аналитики, творческого моделирования и управления когнитивными искажениями.

Практическая значимость. Разработан инструментарий для прогнозирования и построения программ развития стратегического мышления будущих педагогов, учитывающий «педагогику сложностей» и теорию перспектив. Предложены конкретные методические приёмы для преподавателей высшей школы: постановка рефлексивных вопросов для выявления собственных предубеждений; деконструкция педагогических ситуаций через анализ когнитивных искажений; различение фаз редактирования и оценки при выборе стратегических решений. Результаты могут быть использованы при проектировании учебных курсов по педагогике, психологии, управлению образовательными системами, а также в системе повышения квалификации преподавательских кадров.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составляет стратегический подход, который рассматривается как ключевой для создания новой педагогической методологии, ориентированной на воспитание и развитие стратегического мышления. Данный подход позволяет выйти за рамки традиционной репродуктивной педагогики и перейти к формированию у будущих педагогов метакогнитивной компетентности, способности к долгосрочному прогнозированию и управлению когнитивными процессами. Теоретический фундамент исследования интегрирует положения нескольких научных областей: Теория перспектив (Д. Канеман, А. Тверски); стратегический менеджмент (Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель, Дж. Куинн, С. Гошал); когнитивная психология (Р. Солсо, В. Л. Сычев); когнитивная педагогика (Е. Ю. Левина, В. С. Меськов, С. Ф. Сергеев и др.); идеи межличностных барьеров в принятии решений (К. Аргирис) – используются для анализа влияния когнитивного рационализма и подавления эмоций на стратегическое мышление. Методы исследования: анализ научной литературы, синтез междисциплинарных данных, индукция и дедукция для выявления закономерностей развития стратегического мышления;

моделирование; рефлексивный анализ и деконструкция практических примеров. Таким образом, методология работы носит междисциплинарный, интегративный и рефлексивно-деятельностный характер, что позволяет перейти от абстрактного знания о мышлении к формированию архитектуры стратегического интеллекта будущего педагога.

Изложение материалов исследования. Вопросы обучения стратегическому мышлению будущих педагогов необходимо рассматривать в новом методологическом ракурсе. Важным барьером, останавливающим данный процесс, является доминирование в педагогике высшей школы репродуктивных образовательных моделей, ориентированных на готовые решения и алгоритмы, не предполагающие видение образовательного процесса как системы с долгосрочными последствиями, что позволяет нам указать на имеющийся когнитивный разрыв. Также будущий педагог не всегда точно понимает специфику мышления и на начальном этапе обучения не всегда понимает, как он мыслит. В этой связи важно мнение Н. П. Гончарук о необходимости развития умения рассматривать собственное мышление, видеть сам процесс и результат: «Метакогнитивное наблюдение за собственными мыслительными процессами включает в себя определение приоритетных задач для решения, оценку времени и усилий, необходимых для решения этих задач и их составных частей, а также контроль за своим продвижением к намеченной цели» [3, с. 23].

Мы считаем, что для будущего педагога, стремящегося к профессиональному и личностному развитию, важно когнитивное измерение, относящееся к получению базовых и специфических знаний о принципах, свойствах и функциях стратегического мышления. Это то измерение, которое раскрывается в образовательном процессе и применяется в практике. Данное измерение предполагает развитие целостной системы умственных способностей, раскрывающейся в стратегическом интеллекте. Эффективность когнитивного измерения зависит от интеграции творческого моделирования, глубокой аналитической мыследеятельности, коррекции когнитивных ошибок, обнаруживаемых в первоначальных ошибочных установках и / или возникающих вследствие манипулятивных информационных атак (см. Табл. 1).

Таблица 1

Когнитивное измерение стратегического мышления будущего педагога

Компонент	Содержание компонента	Практическое внедрение компонента в практику
Базовый когнитивный фундамент	Знание законов, закономерностей, принципов стратегического мышления (системность, рефлексивность, ориентация на будущее, адаптивность).	Анализ педагогических ситуаций как элементов открытой системы. Проектирование образовательного процесса с учётом долгосрочных целей развития личности.

	Понимание свойств стратегического мышления (абстрактность, толерантность к неопределённости, распознавание). Освоение функций (целеполагание, прогнозирование, оптимизация).	
Педагогические механизмы	Образовательный процесс: усвоение теории, разбор практических ситуаций, решение стратегических задач. Формирование целостной системы стратегического интеллекта: интеграция анализа, синтеза, критики и творчества.	Моделирование и решение комплексных педагогических ситуаций. Рефлексия собственной практики через призму духовно-нравственных ценностей.
Интегративный компонент	Творческое моделирование: генерация и проигрывание альтернативных сценариев развития образовательной ситуации. Глубокая аналитическая мышледеательность: выявление причинно-следственных связей, оценка рисков и ресурсов. Коррекция когнитивных ошибок:	Проектирование образовательных сред, требующих стратегических решений. Анализ потенциальных манипулятивных воздействий (предубеждения, дезинформация, давление), разработка системы их обнаружения и управления.
4. Целевой и результативный компонент	Креативность (моделирование будущего). Аналитика (оценка педагогической реальности). Когнитивная гибкость (исправление когнитивных ошибок, саморефлексия, устойчивость к манипуляциям).	Способность действовать проактивно, выстраивать стратегию формирования мотивации для личностного и профессионального развития.

Важно предоставить инструментарий для прогнозирования и построения программы развития мышления, учитывающей «педагогику сложностей», а также знания о закономерностях стратегического мышления, методологии стратегического проектирования, принципах психолого-педагогической экспертизы и др. Также следует учесть и то, что «молодой педагог должен стать носителем общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые будут интериоризированы им и составят фундамент его профессиональной деятельности» [6]. Если мы рассматриваем знания, предполагающие раскрытие закономерностей стратегического мышления, следует обратить внимание на исследования в области стратегического менеджмента, теории принятия решений, когнитивной психологии. Классическими работами по стратегическому менеджменту считаются книги «Стратегическое сафари. Экскурсия по дебрям стратегического менеджмента» (авт. Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель) [7], «Стратегический процесс. Концепции, проблемы, решения» (авт. Г. Минцберг, Дж. Куинн, С. Гошал [7]), в которых стратегия утверждается как интуитивное и когнитивное явление. Важно, по мнению авторов, умение правильно разбираться в ситуациях самостоятельно, а не прибегать к известным решениям. Как справедливо подчёркивает Ж. Тома, «студент, получающий педагогическое образование, преобразует свою личность, развивает необходимые профессиональные качества <...> Слабо развитые профессиональные качества, реализующие нравственные законы, влекут поколенческие последствия» [13]. В контексте темы исследования отметим значимость теории перспектив (Д. Канеман, А. Тверски [15]), которые предоставляют фундаментальные инструменты для развития стратегического мышления, что актуально в сфере образования, управления образовательным процессом и личностном развитии. Перечислим ключевые идеи. Стратегическое мышление развивается не через подавление интуитивных искажений, а через проведение рефлексивной самодиагностики, которая раскрывает понимание собственных предубеждений. Будущий педагог должен научиться распознавать собственные системные ошибки, поскольку процесс стратегического мышления начинается с осознания «когнитивных предубеждений», которые теория перспектив делает предсказуемыми. Д. Канеман, А. Тверски к таким предубеждениям относят: «неприятие потерь» («застывание» на прошлых неэффективных стратегиях и их повторение); «переоценка малых вероятностей» (ведёт к перестраховке или, наоборот, к неоправданному риску); «эффект определённости» (перед неоднозначностью появляется страх, блокирующий инновации). Так, авторы поясняют: «В позитивной области (области выигрышей) эффект определённости способствует склонности к избеганию риска, проявляющейся в предпочтении гарантированного выигрыша над более крупным, но лишь вероятным выигрышем. В негативной области (области потерь) тот же самый эффект ведёт к склонности к поиску риска, проявляющейся в предпочтении вероятной потери над меньшей, но гарантированной потерей. Один и тот же психологический принцип – переоценка определённости – способствует избеганию риска в области выигрышей и поиску риска в области потерь» [15, с. 268–269]. Именно

поэтому перед принятием решений следует задать вопросы: «Какие мои предубеждения привели в прошлом к ошибкам? Как они могут влиять на искажение моей оценки рисков в этой ситуации?»). Закономерно, что прошлые предубеждения оказывают влияние на процесс стратегического мышления и для того, чтобы прогнозировать достижение иного результата, необходимо пересмотреть свои предубеждения. Это также отмечают и современные исследователи, указывая на важность для студентов процессов осмысления и рефлексии [14, с. 143].

При проектировании стратегических решений необходимо учитывать когнитивные искажения других людей, поскольку многие люди не рациональны. В этой связи важно, согласно мнению авторов, различение двух фаз (ранняя фаза редактирования и последующая фаза оценки) в процессе выбора более рационального решения, при этом на данных фазах предполагаются определенные процедуры: «Фаза редактирования состоит из предварительного анализа предлагаемых перспектив, который часто приводит к более простому представлению этих перспектив. На второй фазе отредактированные перспективы оцениваются, и выбирается перспектива с наивысшей ценностью» [15, с. 274].

Развитие стратегического мышления должно опираться на обучение архитектуре принятия решений, деконструируя конкретные примеры через призму теории перспектив. Например, при рассмотрении конкретных задач необходимо задавать вопросы: «Какую роль здесь сыграло неприятие потерь у директора образовательного заведения?», «Почему коллектив учителей переоценил малую вероятность успеха реформы?».

Развитие стратегического мышления является изучением собственных предубеждений, проектированием стратегических решений, устойчивых к собственным предубеждениям, коммуницированием с другими людьми, имеющими предубеждения, созданием систем, которые обнаруживают, делают видимыми когнитивные искажения и предубеждения и управляют ими.

Таким образом, ключевые идеи теории перспектив предоставляют конструктивную основу для развития стратегического интеллекта. В контексте развития стратегического мышления К. Аргирис раскрывает идеи различных моделей поведения, влияющих на процесс принятия решений, а также зависимости построения качественных межличностных отношений от данных моделей. По мнению ученого, во всех организациях, вне зависимости от их направленности, встречаются одни и те же сложности, связанные с когнитивным рационализмом: «Когнитивный рационализм важнее, чем чувства и эмоции, которые следует подавлять. Это правило побуждает руководителей рассматривать когнитивное, рациональное обсуждение как «качественное», «важное», «способствующее выполнению работы» [1, с. 61–63]. Учитывая это правило, укажем, что на самом деле подавление эмоций для рационального обсуждения не помогает развитию стратегического мышления, поскольку современный педагог не выбирает между рациональностью и чувствами, а учитывает, интегрирует взаимосвязи рациональности и чувствительности в поведении человека. Именно этот момент позволяет нам сделать заключение, что стратегическое мышление положительно связано с умением учитывать рациональность и чувствительность в поведении.

В русле развития стратегического мышления укажем и на работу «Когнитивная психология» (авт. Р. Солсо) [11], в которой отмечается и такая характеристика мышления, как всеобъемлемость. Для развития стратегического мышления будущего педагога важны следующие положения, на которое опирается автор: «Мышление когнитивно, т. е. происходит “внутренне”, в уме, но о нем судят по поведению... Мышление – это процесс, при котором в когнитивной системе происходит некоторая манипуляция знаниями. Мышление направленно, и его результаты проявляются в поведении, которое «решает» некоторую проблему или направлено на ее решение» [11, с. 423]. В целом соглашаясь с этими утверждениями, укажем, что некоторые классические позиции автора мы можем оспорить, в частности, тот факт, что мышление предполагает «манипуляцию знаниями», однако это не просто знания одного индивида в закрытой системе, размышляющего о «прошлом» и анализирующего «информацию о ситуации», а порождение, разрушение и трансформация нового открытого знания, которое на индивидуальном, развивается в общественной системе, учитывает распределенные знания между индивидами, включенные в среду и культуру.

Отметим, что современные исследования в области когнитивных наук, например, монографии «Научные основы когнитивной педагогики» (под науч. ред. Е. Ю. Левиной) [9], «Очерки по когнитивистике: когнитивные исследования как основания педагогики» (под ред. В. С. Меськова) [10], «Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога» [5] и др. указывают на важные аспекты, подчеркивающие необходимость рассмотрения новых педагогических подходов к личностному и профессиональному развитию педагога. Подчеркнем в этой связи, что когнитивное измерение стратегического мышления будущего педагога предполагает интенсивный переход от позиции «обучение знаниям» и «обучение манипуляциям знаний» к позиции «обучение архитектуре мышления». При этом мы разделяем также и научные взгляды Е. Гнатышиной о значимости комплексного подхода, включающего как цифровые инструменты, так и практические формы взаимодействия с профессиональной средой для формирования готовности будущих педагогов к успешной адаптации на рынке труда [2]. Преподаватели высшей школы должны ориентироваться на конструирование таких образовательных сред, которые могли бы целенаправленно развивать когнитивные способности студентов. Именно поэтому сегодня важен детальный анализ новых теорий, идей и практик, позволяющих воплощать новую позицию «обучение стратегическому мышлению» в подготовке будущих педагогов.

Заключение. Таким образом, процесс развития стратегического мышления будущего педагога, разрабатываемый в рамках стратегического подхода, необходимо выстраивать с учетом теорий, законов, закономерностей, принципов и правил, что является целостной системой знаний. В результате разработки и внедрения системы знаний о стратегическом мышлении происходит качественное преобразование педагогической деятельности преподавателей, усиление инновационной составляющей в высшей школе.

Список литературы

1. **Аргирис, К.** Межличностные барьеры, мешающие принятию решений / К. Аргирис // Эффективное принятие решений / [ред. Е. Харитонов] ; пер. с англ. [С. Дружченко]. – Москва, 2006. – С. 61–94.
2. **Гнатышина, Е. В.** Профессиональная социализация обучающихся средствами цифровой профориентационной платформы «Билет в будущее» / Е. В. Гнатышина, С. П. Гумарев // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 146–152.
3. **Гончарук, Н. П.** Интеллектуализация инновационного образовательного процесса : учеб. пособие / Н. П. Гончарук ; Казанский гос. технолог. ун-т, Центр переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала. – Казань : Школа, 2008. – 194 с.
4. **Зимняя, И. А.** Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания / И. А. Зимняя // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. трудов / Российская акад. образования, Уральский гос. пед. ун-т, Уральский гос. проф. пед. ун-т ; [отв. ред.: Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова]. – Екатеринбург, 2019. – Вып. 11. – С. 36–47.
5. **Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога** : [монография] / [Сергеев С. Ф., Бершадский М. Е., Бершадская Е. А. и др.] ; Федеральное гос. автономное образоват. учреждение высш. образования «Северо-Восточный федер. ун-т им. М. К. Аммосова», Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск : Изд-во ИГиИПМНС СО РАН, 2016. – 336 с.
6. **Колосова, Н. Н.** Условия построения аксиологически ориентированной системы педагогического наставничества / Н. Н. Колосова // Herald of Vyatka State University. – 2025. – № 5(155). – С. 55–64.
7. **Минцберг, Г.** Стратегический процесс. Концепции, проблемы, решения / Минцберг Г., Куинн Дж., Гошал С. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 567 с.
8. **Минцберг, Г.** Стратегическое сафари. Экскурсия по дебрям стратегического менеджмента / Г. Минцберг, Б. Альстранд, Ж. Лампель. – Москва : Альпина Паблишер, 2019. – 365 с.
9. **Научные основы когнитивной педагогики** : монография / Е. Ю. Левина, Р. Х. Гильмеева, А. Р. Камалеева [и др.] ; под науч. ред. Е. Ю. Левиной ; Федеральное гос. бюджетное науч. учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем». – Казань : ИППСР, 2023. – 241 с.
10. **Очерки по когнитивистике: когнитивные исследования как основания педагогики** : кол. моногр. по итогам науч.-практ. конф. «Когнитивные исследования как основания педагогики», 22 апр. 2017 г., Москва / [Е. А. Автандилян, В. И. Аршинов, О. Е. Баксанский и др.] ; под ред. В. С. Меськова [и др.] ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образоват. учреждение высш. образования «Московский пед. гос. ун-т», Ин-т «Высшая школа образования», Учеб.-науч. центр междисциплинарных проблем образования и когнитивистики. – Москва : РУСАЙНС, 2020. – 242 с.

11. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – Москва : Тривола, 1996. – 600 с.
12. Сычев, В. Л. Общая когнитивная теория : монография / В. А. Сычев. – Москва : ИНФРА-М, 2021. – 283 с. – (Научная мысль). – DOI: 10.12737/1819022.
13. Тома, Ж. В. Категория «профессия» как одна из определяющих процесс профессионального воспитания студентов / Ж. В. Тома // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 159–165.
14. Троицкая, Е. М. Философская рефлексия стратегий когнитивно-коммуникативного освоения студентами ценностно-смыслового знания / Е. М. Троицкая, Л. Ю. Москалева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 143–146. – DOI: 10.24412/1991-5497-2024-3106-143-146.
15. Kahneman, D. Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk / D. Kahneman, A. Tversky // Econometrica. – 1979. – Vol. 47, № 2. – P. 263–292.

Shevchenko Yu. V.,
Eremina L. E.

Cognitive dimension in the development of future teachers' strategic thinking (a strategic approach)

The article presents the main ideas concerning the construction of an integrated system of knowledge for developing future teachers' strategic thinking. The author examines the key theories and patterns whereby this process in teaching practice serves as a cognitive foundation. Considering the tenets of prospect theory, it is proven that strategic thinking develops not through the suppression of intuitive biases but through conducting reflective self-diagnosis; when designing strategic decisions, it is necessary to account for the cognitive biases of others; when teaching the architecture of decision-making, it is necessary to deconstruct specific examples through the lens of prospect theory; when studying one's own biases, designing strategic decisions resistant to one's own biases, and communicating with others who have biases, it is necessary to create a system capable of detecting, making visible, and managing cognitive biases and prejudices.

Key words: *strategic approach, pedagogical methodology, research in the field of education*

The materials of the article were prepared as part of the state assignment on the topic «Axiological foundations of the strategy for the development of modern pedagogy in the post-Soviet educational space» FRRS-2026-0008

Яковенко Татьяна Викторовна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры автоматизированного
управления и инновационных технологий
ФГБОУ ВО «ДонГТУ»
jakovenkot@mail.ru

Структурно-функциональная модель формирования академической культуры будущего инженера-исследователя в научно-образовательном пространстве университета

В статье рассматривается проблема становления академической культуры молодого исследователя в условиях современного технического университета. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки инженерных кадров нового типа, способных не только применять существующие технологии, но и генерировать инновационные решения в условиях цифровой трансформации промышленности. Автор анализирует сущностные характеристики понятия «академическая культура» применительно к инженерно-техническому образованию, выделяя ее аксиологический, когнитивный, деятельностный и профессионально-этический компоненты. Предложена структурно-функциональная модель формирования академической культуры, адаптированная к специфике технического вуза и включающая мотивационный, содержательный, операционный и рефлексивный блоки. Особое внимание уделяется специфике научно-образовательного пространства Донбасского государственного технического университета, которое должно обеспечивать интеграцию фундаментальной подготовки, прикладных исследований и производственной практики.

Ключевые слова: академическая культура, молодой исследователь, технический университет, инженерное образование, исследовательская компетентность, индустриальное партнерство

Современный этап развития высшего технического образования характеризуется фундаментальными трансформациями, обусловленными Четвертой промышленной революцией, цифровизацией производственных процессов, внедрением технологий искусственного интеллекта и Интернета вещей. Эти вызовы требуют переосмысления целевых ориентиров подготовки инженерных кадров: от специалиста-исполнителя, владеющего набором профессиональных компетенций, к исследователю-инноватору, способному к генерации нового технического знания, междисциплинарному взаимодействию и управлению сложными инженерными проектами.

В этом контексте проблема формирования академической культуры молодого исследователя приобретает особую значимость для технических университетов. Академическая культура в инженерном образовании представляет собой интегративное качество личности, включающее

не только владение методами научно-технического исследования, но и систему профессиональных ценностей, этических принципов, норм научной коммуникации и ответственности за социально-технические последствия внедряемых решений. Для студента технического вуза, в частности Донбасского государственного технического университета (ДонГТУ), овладение академической культурой является критически важным по нескольким причинам. Во-первых, это основа для успешного выполнения квалификационных работ и продолжения научной карьеры. Во-вторых, это необходимое условие для эффективной профессиональной деятельности в условиях быстро меняющихся технологических укладов. В-третьих, в регионе с развитой промышленной инфраструктурой, каким является Донбасс, инженер-исследователь несет повышенную ответственность за безопасность, экологичность и экономическую эффективность внедряемых решений.

Научно-образовательное пространство технического университета выступает ключевой средой инкультурации молодого исследователя. Это пространство включает учебные аудитории, научно-исследовательские лаборатории, молодежные лаборатории, производственные площадки партнеров, а также виртуальную среду цифровых образовательных ресурсов. Эффективность формирования академической культуры напрямую зависит от степени интеграции этих компонентов, согласованности действий преподавателей, научных руководителей и индустриальных наставников, а также от мотивационной готовности самого студента к исследовательской деятельности.

Актуальность темы обусловлена рядом специфических противоречий. Во-первых, наблюдается разрыв между традиционной фундаментальной подготовкой, характерной для технического образования, и необходимостью развития гибких исследовательских компетенций, востребованных в современной индустрии. Во-вторых, существует дефицит методического обеспечения, ориентированного на формирование именно академической культуры, а не только технических навыков: многие программы акцентируют внимание на инструментальных методах, но недостаточно прорабатывают аксиологические и этические аспекты научной деятельности. В-третьих, в условиях социально-экономической трансформации региона возникает потребность в создании устойчивых механизмов поддержки молодых инженеров-исследователей, способных работать в гибридных форматах, использовать дистанционные технологии и адаптироваться к изменяющимся условиям производственной среды.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка системы формирования академической культуры молодого исследователя в научно-образовательном пространстве технического университета на примере Донбасского государственного технического университета.

Научная новизна исследования заключается в следующем: уточнено содержание понятия «академическая культура молодого исследователя» применительно к инженерно-техническому образованию; разработана структурно-функциональная модель формирования академической культуры, адаптированная к специфике научно-образовательного пространства технического университета; выявлена региональная специфика формирования академической культуры инженера-исследователя.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- внесён вклад в теорию инженерной педагогики через систематизацию компонентов академической культуры (аксиологический, когнитивный, деятельностный, профессионально-этический), отражающих требования современного индустриального общества и Четвертой промышленной революции;

- обоснована роль научно-образовательного пространства технического университета как ключевой среды инкультурации, обеспечивающей трансформацию студента из инженера-исполнителя в исследователя-инноватора, способного к генерации нового технического знания;

- расширено понимание механизмов интеграции науки, образования и производства в процессе становления профессиональной культуры будущего инженера, что позволяет преодолеть разрыв между традиционной фундаментальной подготовкой и гибкими исследовательскими компетенциями.

Практическая значимость определяется возможностью внедрения разработанной структурно-функциональной модели в образовательный процесс технических вузов для системной организации формирования академической культуры на всех этапах обучения (от первого курса до выпуска).

Методология и методы исследования. В целях теоретического обоснования проблемы был осуществлён анализ научно-методической литературы и интернет-ресурсов, относящихся к проблеме формирования академической культуры студентов вузов. В работе использовались такие методы, как анализ, синтез, моделирование, а также экспертная оценка ведущих специалистов в области инженерного образования.

Зинченко В. О. и Санченко Е. Н., проанализировав три ключевые парадигмы исследования культуры – антропологическую, аксиологическую и знаково-символическую, рассматривая понятие «культура» через философский, социологический, культурологический и педагогический аспекты, указывают, что только междисциплинарный подход и многогранное понимание культуры позволяют педагогам-исследователям обоснованно выстраивать процесс формирования и развития культуры личности в целостном образовательном пространстве [3]. Особую роль исследователи уделяют академической культуре, которая рассматривается как «сложный многокомпонентный феномен в пентаде «образование – наука – ценности – инновации – государство»» [9, с. 205]

Понятие «академическая культура» в контексте технического образования требует спецификации, учитывающей особенности инженерной деятельности. Если в гуманитарных науках акцент часто делается на интерпретации и дискурсивных практиках, то в технических науках доминируют критерии доказательности, воспроизводимости результатов, практической применимости и соответствия нормативно-технической документации [11].

Анализ работ исследователей инженерного образования (К. К. Зайцевой, М. Ф. Галиханова, В. Г. Иванова, Ю. М. Казакова, Н. А. Кирюшиной, Н. Г. Серебряковой и др.) [2; 4; 5; 6; 7; 10], а также специалистов в области инженерной педагогики (Д. П. Данилаева, Э. Ф. Зеера, В. В. Кондратьева,

Н. Н. Маливанова и др.) [1; 8] позволяет выделить особенности академической культуры инженера-исследователя:

1. Технократический компонент. Включает понимание роли науки в технологическом прогрессе, осознание ответственности за технические решения, готовность к непрерывному профессиональному развитию в условиях быстрого устаревания знаний.

2. Методологический компонент. Отражает владение методами инженерного исследования: математическим моделированием, экспериментальными методами, компьютерным проектированием (CAD/CAE/CAM), анализом больших данных, методами оптимизации и принятия решений.

3. Нормативно-этический компонент. Предполагает знание и соблюдение стандартов (ГОСТ, ISO, IEEE), правил оформления технической документации, этических норм в области интеллектуальной собственности, патентного права, а также принципов инженерной этики (безопасность, экологичность, социальная ответственность).

4. Коммуникативно-коллаборативный компонент. Включает умение работать в междисциплинарных командах, представлять технические решения разным аудиториям (от специалистов до заказчиков и общественности), вести профессиональную документацию и научную переписку.

В Донбасском государственном техническом университете академическая культура молодого исследователя имеет дополнительную специфику, обусловленную региональным контекстом. Исторически Донбасс является регионом с мощной промышленной базой (горнодобывающая, металлургическая, машиностроительная отрасли), что формирует запрос на прикладные исследования, ориентированные на решение конкретных производственных проблем в данных областях. Поэтому академическая культура инженера в ДонГТУ включает также умение работать на стыке науки и производства, понимать технологические цепочки, экономические ограничения и социальные последствия внедрения инноваций.

Мы считаем, что структура академической культуры молодого исследователя технического вуза может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

1. Аксиологический компонент. Принятие ценностей научного поиска (объективность, доказательность, новизна), понимание социальной миссии инженера, осознание этической ответственности за результаты внедрения разработок.

2. Когнитивный компонент. Знания в области методологии инженерных исследований, специфики научного и технического стиля изложения, правил библиографического описания патентов и стандартов, современных тенденций в соответствующей отрасли (Industry 4.0, зеленые технологии, цифровые двойники).

3. Деятельностный компонент. Владение методами теоретического и экспериментального исследования, навыками работы с лабораторным оборудованием, специализированным программным обеспечением (MATLAB, ANSYS, SolidWorks, Python для инженерных расчетов), умениями писать научные статьи, технические отчеты, патентные заявки.

4. Коммуникативный компонент. Умение представлять результаты на конференциях, вести научную дискуссию, работать в проектных командах, взаимодействовать с производственными партнерами, готовить презентации для разных целевых аудиторий.

5. Рефлексивно-прогностический компонент. Способность к самоанализу исследовательской деятельности, оценке рисков и последствий внедрения разработок, планированию профессиональной траектории в условиях меняющегося рынка труда.

Научно-образовательное пространство (НОП) Донбасского государственного технического университета представляет собой многокомпонентную среду, интегрирующую образовательные, научные и производные элементы. Его ключевые особенности:

1. Производственная ориентированность. НОП ДонГТУ тесно связано с промышленными предприятиями региона (горнодобывающие, металлургические, машиностроительные компании). Это создает уникальные возможности для проведения прикладных исследований на реальных объектах, прохождения практики, выполнения проектов по заказу производства.

2. Междисциплинарность. Современные инженерные задачи требуют интеграции знаний из разных областей: механики, электроники, информатики, экономики, экологии. НОП ДонГТУ способствует формированию междисциплинарных команд и проектов, что развивает системное мышление у молодых исследователей.

3. Цифровая трансформация. В условиях географических и инфраструктурных вызовов региона цифровые технологии становятся критически важными. НОП включает виртуальные лаборатории, дистанционные форматы участия в конференциях, онлайн-доступ к оборудованию, что обеспечивает непрерывность научной работы.

4. Региональная миссия. ДонГТУ играет ключевую роль в научно-техническом развитии Донбасса. НОП ориентировано на решение актуальных проблем региона: модернизация производства, экологическая реабилитация, повышение безопасности труда, развитие цифровой инфраструктуры.

5. Сетевое взаимодействие. Партнерство с другими техническими вузами, научно-исследовательскими институтами, международными организациями расширяет горизонты молодого исследователя, обеспечивает доступ к лучшим практикам и ресурсам.

Эффективная система формирования академической культуры должна максимально использовать эти особенности, создавая для студента возможности реального включения в научно-производственную деятельность региона.

Для системной организации процесса формирования академической культуры в техническом университете разработана структурно-функциональная модель, учитывающая специфику инженерного образования и региональные особенности и содержащая совокупность блоков: целевого, содержательного, организационно-деятельностного, ресурсного, оценочно-результативного. Рассмотрим каждый из них.

Целевой блок определяет интегральный результат: сформированная академическая культура молодого исследователя-инженера, проявляющаяся

в готовности к самостоятельной научно-технической деятельности, соблюдении норм академической и инженерной этики, наличии публикаций и патентов, участии в профессиональной коммуникации и производственных проектах. Целевые ориентиры включают также развитие критического инженерного мышления, инновационного потенциала и способности к междисциплинарному взаимодействию.

Содержательный блок наполняет процесс конкретным материалом, структурированным по направлениям:

- методологическая подготовка: дисциплины «Методология научных исследований», «Инженерная этика», «Академическое письмо и техническая документация», «Патентование и интеллектуальная собственность»;

- специальные дисциплины с исследовательским компонентом: проектные модули в рамках профильных курсов (например, «Моделирование технологических процессов», «Цифровые двойники»);

- внеучебная научная деятельность: работа в студенческих конструкторских бюро, участие в грантовых конкурсах (в том числе с производственными партнерами), олимпиадах по инженерным специальностям, хакатонах по решению производственных задач;

- этико-правовой компонент: модули по академической добропорядочности, предотвращению плагиата, нормам инженерной ответственности, экологическим стандартам.

Важным принципом является сквозная исследовательская линия на всех этапах обучения: от первого курса (ознакомление с научной работой, основы реферирования технической литературы) до выпуска (защита ВКР как прикладного исследования с элементами новизны).

Организационно-деятельностный блок описывает формы и методы работы, дифференцированные по уровням сформированности:

1. Репродуктивный уровень: освоение готовых алгоритмов инженерного исследования, обучение оформлению работ по стандартам (ГОСТ, ISO), работа с типовыми задачами.

2. Продуктивный уровень: самостоятельный выбор темы в рамках направления кафедры, адаптация методов исследования под конкретную задачу, проведение экспериментов под руководством наставника.

3. Творческий уровень: формулирование новой технической проблемы, предложение оригинального решения, публикация результатов в рецензируемых изданиях, подача патентных заявок, участие в конференциях международного уровня.

Методы работы варьируются от традиционных лекционно-лабораторных занятий до проектных сессий, инженерных школ, case-study на базе реальных производственных ситуаций, симуляционных практикумов.

Ресурсный блок обеспечивает материально-техническую и информационную поддержку:

- доступ к электронным ресурсам eLibrary, специализированные инженерные базы, патентные базы;

- лабораторная база: учебно-научные лаборатории, центры коллективного пользования, полигоны для испытаний;

- программное обеспечение, средства для обработки данных и визуализации;

– цифровая среда: портал для подачи заявок на гранты, системы антиплагиата, институциональный репозиторий научных работ, платформы для дистанционного сотрудничества.

Оценочно-результативный блок предназначен для мониторинга качества процесса через систему критериев и показателей, а также механизмы обратной связи. Оценка носит формирующий характер, направлена на выявление зон роста и поддержку развития студента.

Предлагается трехуровневая шкала сформированности академической культуры:

1. Репродуктивный (низкий): выполнение заданий по шаблону, слабое понимание методологии, формальное отношение к этике, внешняя мотивация.

2. Адаптивный (средний): самостоятельное применение методов, участие в проектах, наличие публикаций в сборниках, соблюдение норм этики.

3. Творческий (высокий): инициативность в постановке задач, оригинальные решения, публикации в рецензируемых журналах, патенты, лидерство в проектах, внутренняя мотивация.

Показатели для диагностики:

– когнитивные: тесты по методологии, качество обзора литературы, глубина анализа;

– деятельностные: количество и качество проектов, гранты, патенты, участие в конкурсах;

– коммуникативные: выступления на конференциях, публикации (с учетом рейтинга), отзывы экспертов;

– ценностные: анкетирование, интервью, анализ рефлексивных эссе.

Функционирование модели осуществляется по принципу спирального развития: на каждом курсе усложняются задачи, повышается степень самостоятельности, расширяются формы научной коммуникации. Это обеспечивает плавное вхождение в исследовательскую деятельность без перегрузки на начальных этапах.

Проведенное исследование позволяет констатировать, что формирование академической культуры молодого исследователя в Донбасском государственном техническом университете представляет собой сложный, многоуровневый процесс, требующий системного, контекстно-ориентированного подхода. Академическая культура инженера-исследователя не возникает стихийно; она является результатом целенаправленной педагогической работы, организации интегрированной научно-образовательно-производственной среды и собственной активности студента.

Разработанная структурно-функциональная модель демонстрирует, что эффективность зависит от согласованности целевого, содержательного, организационного и ресурсного блоков, адаптированных к специфике технического образования.

Реализация предложенной системы позволит повысить конкурентоспособность выпускников технического университета, усилить научный потенциал университета и внести вклад в инновационное развитие промышленного региона. Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую верификацию модели, разработку методических материалов

для наставников и создание цифровых платформ для поддержки молодых инженеров-исследователей.

Таким образом, формирование академической культуры – это стратегическая инвестиция в будущее. Инвестиция в качество инженерного образования, в развитие науки и технологий, в интеллектуальный и производственный потенциал региона.

Список литературы

1. Данилаев, Д. П. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения / Д. П. Данилаев, Н. Н. Маливанов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 11. – С. 125–138. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-11-125-138. – EDN: IOZYJK.
2. Зайцева, К. К. Инженерное образование в интересах устойчивого развития / К. К. Зайцева, Ю. П. Похолков, Ю. А. Рокотянская // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6(31). – С. 78–84. – EDN: XVYJPG.
3. Зинченко, В. О. Междисциплинарность феномена «культура» в педагогических исследованиях / В. О. Зинченко, Е. Н. Санченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 2(126). – С. 189–198. – EDN: EELVSV.
4. Иванов, В. Г. Инженерное образование в цифровом мире / В. Г. Иванов, А. А. Кайбияйнен, Л. Т. Мифтахутдинова // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 136–143. – EDN: ZXJGKL.
5. Инженерное образование в условиях цифровизации и перехода к зелёной экономике – СИНЕРГИЯ-2022 (обзор конференции) / М. Ф. Галиханов, В. В. Кондратьев, И. Г. Ахметов, Г. Р. Ганиева // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 12. – С. 130–149. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-12-130-149. – EDN: CPQJOZ.
6. Инженерное образование на основе интеграции с наукой и промышленностью / Ю. М. Казаков, Н. Ю. Башкирцева, М. В. Журавлева [и др.] // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29, № 12. – С. 105–118. – DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-105-118. – EDN: KJRDIM.
7. Кирюшина, Н. А. Современное инженерное образование: проблемы и перспективы / Н. А. Кирюшина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 3(43). – С. 70–77. – EDN: JEQSWG.
8. Кондратьев, В. В. Инженерное образование и инженерная педагогика: проблемы и решения / В. В. Кондратьев, В. Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17, № 24. – С. 262–271. – EDN: TNNJUR.
9. Санченко, Е. Н. Программа развития академической культуры молодого исследователя «Академический портал ЛГПУ»: основные положения / Е. Н. Санченко, В. О. Зинченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 202–210. – EDN: WLGUIG.
10. Серебрякова, Н. Г. Инженерное образование нового поколения как инструмент формирования современного специалиста /

Н. Г. Серебрякова // Профессиональное образование. – 2024. – № 3(57). – С. 17–23. – EDN: TCGMIB.

11. Яковенко, Т. В. Применение адаптивных образовательных систем в техническом университете / Т. В. Яковенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 68–74. – EDN: QIECZM.

Yakovenko T. V.

**Structural and functional model for the formation of the academic culture
of the future engineers-researchers in the scientific
and educational space of the university**

The article addresses the problem of the development of the academic culture among the young researchers within the context of the modern technical university. The relevance of the study stems from the need to train a new generation of the engineering professionals capable not only of applying existing technologies but also of generating innovative solutions in the context of the digital transformation of industry. The author analyzes the essential characteristics of the concept of «academic culture» as applied to engineering and technical education, identifying its axiological, cognitive, activity-based, and professional-ethical components. The structural and functional model for the formation of the academic culture is proposed, adapted to the specifics of the technical university and comprising motivational, content-related, operational, and reflective modules. Particular attention is paid to the specific features of the scientific and educational environment of Donbass State Technical University, which should ensure the integration of fundamental training, applied research, and industrial practice.

Key words: academic culture, young researcher, technical university, engineering education, research competence, industrial partnership

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 374.091.2 (470.6*Донбасс) «1920/1940»

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

Предпосылки возникновения внеурочной деятельности в образовательной системе на Донбассе (1920–1940 гг.)

В статье представлены основные этапы развития внеурочной деятельности в России. Рассмотрены предпосылки возникновения внеурочной деятельности в период политических и социально-экономических изменений на Донбассе (1920–1940 гг.). Определена их роль в социально-экономическом развитии Донбасса. Обозначены основные формы и направления внеурочной деятельности на Донбассе в этот период.

Ключевые слова: предпосылки, образовательная система, внеурочная деятельность, внешкольное образование, Донбасс, индустриализация, неграмотность населения, квалифицированные кадры

Введение. 1920–1940 гг. на Донбассе принесли кардинальные изменения в жизнь общества, этот период ознаменован бурными политическими, социальными, экономическими и педагогическими изменениями. Государство после революции 1917 г. проводило политику общедоступности образования, этой цели были подчинены значительные преобразования педагогической системы и поиск эффективных подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения социалистической страны. С учетом практического опыта прошлого происходит формирование и государственной системы внешкольного образования с целью осуществления контроля в вопросах воспитания детей на основе социалистических идеалов. К концу 1940-х гг. на Донбассе внешкольная (внеурочная) деятельность становится важным инструментом в таком нелегком деле, как воспитание детей и молодежи.

Актуальность исследования. Изучение и анализ предпосылок возникновения внеурочной деятельности на Донбассе (1920–1940 гг.) способствует пониманию того, как были адаптированы образовательные практики того времени к возросшим потребностям динамично развивающейся экономики региона.

Цель исследования – выявить предпосылки возникновения в педагогическом процессе на Донбассе внеурочной деятельности в период активного социалистического строительства 1920–1940-х гг.

Новизна исследования состоит в выявлении особенностей формирования внеурочной деятельности в кардинально меняющихся социально-культурных и экономических условиях Донбасса (1920–1940 гг.).

Степень разработанности. Труды Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого оказали огромное влияние на становление и развитие внеурочной деятельности на Донбассе обозначенного периода [1]. Но в основном данная тема исследовалась учеными в более широком фокусе проблем развития образования и внешкольного воспитания в Украинской ССР. Такими исследованиями занимались В. С. Курило, В. В. Липинский, С. М. Нестерцова, А. Д. Винниченко.

Методы исследования. На начальном этапе исследования был применен теоретический анализ литературных источников, который позволил оценить проработанность темы. В ходе анализа выявлено, что тема является малоизученной, вопросы организации внеурочной деятельности и предпосылки ее возникновения на Донбассе в 1920–1940-х гг. недостаточно освещены в литературных источниках, что подтверждает целесообразность данного исследования, для осуществления которого были выбраны следующие методы: сравнительный анализ, метод обобщения, сравнительно-исторический метод.

Результаты исследования. Различные формы внеурочной деятельности прослеживаются от первобытного общества (массовые мероприятия – праздники, совместный труд детей и взрослых) до наших дней (онлайн-платформы, цифровые сервисы). В теории и практике российского образования изначально появились термины «внешкольная», «внеклассная», «внеучебная» деятельность, появление термина «внеурочная деятельность» относится к 2003 г., а с 2010 г. этот термин закреплен в нормативно-правовых актах [4, с. 29].

Становление и развитие внеурочной деятельности в России происходило в три этапа. Первый этап можно назвать начальным (до 1917 г.) – для внеурочной деятельности характерно отсутствие чёткой системы организации и выполнения значимых образовательных функций. На этом этапе зарождения внеурочной деятельности в России появляются первые организационные формы (кружки и клубы), которые в основном были направлены на расширение кругозора и развитие талантов у учащихся [9]. Далее следует советский этап (1917–1991 гг.) – он проходит на фоне кардинальных изменений в жизни Российского общества и ознаменован интенсивным развитием внеурочной деятельности. Основной целью её в период строительства социалистического государства становится воспитание активного члена общества и патриота страны новой формации. На этом этапе особое внимание отводится физической подготовке, трудовой практике, художественно-эстетическому и научно-техническому направлению, появляются такие формы внеурочной деятельности, как массовые мероприятия, фестивали и соревнования [12]. Этап с 1991 г. по настоящее время можно назвать современным этапом, для него характерны совершенствование форм и методов, многообразие направлений и программ внеурочной деятельности. Особенности этого этапа является проектная деятельность, волонтерство, индивидуальные консультации с акцентом на креативность и подготовку конкурентоспособных трудовых кадров [4].

В 1920–1940-х гг. внеурочная деятельность, как самостоятельное понятие, еще отсутствует, а деятельность вне уроков является важной составляющей внешкольного образования. Этот период на Донбассе

отмечен преобразованиями в жизни общества, стремительной индустриализацией и необходимостью ликвидации неграмотности среди населения и повышения культурного уровня граждан социалистического государства, поэтому внеурочная деятельность в этот период прежде всего призвана была отвечать потребностям страны и её социалистическим идеалам [1].

Под влиянием разного рода факторов (политических, экономических, социальных, культурных) появляются предпосылки возникновения и развития внеурочной деятельности на Донбассе в 1920–1940 гг. Одной из таких предпосылок, на наш взгляд, можно считать экономические условия. В этот период Донбасс становится индустриальным центром, поэтому ему нужны квалифицированные специалисты, способные развивать, в основном, металлургическую и угольную промышленность [7]. Объема знаний, получаемых в рамках урока, было уже недостаточно, поэтому для решения назревшей проблемы был необходим поиск новой модели организации работы с подрастающим поколением, которая бы способствовала углублению научно-технических знаний, приобретению практических и трудовых навыков и знакомству с миром профессий [4]. В этот период акцент делается на трудовое воспитание, тесную связь с производством и раннюю профориентацию детей, популярны такие формы, как экскурсии на производство, кружки, мастерские, трудовые бригады и производственное обучение.

Одной из основных проблем для возникновения внеурочной деятельности на Донбассе в 1920–1940 гг. можно считать неграмотность большинства населения (в 1920 г. неграмотных женщин насчитывалось 32 %, мужчин – 42 %) [2]. На фоне этого, выходя за рамки традиционных школьных часов, деятельность вне уроков становится весьма эффективным инструментом в решении этой проблемы на Донбассе. Дополняя учебный процесс, она способствует образованию и просвещению народных масс, растет процент грамотного населения (в 1923 г. уже 34 % среди женщин и 45,4 % среди мужчин) [2]. Применялись такие формы, как лекции, кружки, народные чтения, разноплановые массовые мероприятия, которые в свою очередь были призваны повышать культурный уровень народа.

Немаловажной предпосылкой являются социальные изменения в жизни общества Донбасса. На фоне последствий двух войн, революции и кризиса экономики возникает такая категория детей, как беспризорники, большое количество детей проживает в неблагополучных семьях. Их необходимо было вовлечь в организованную деятельность, направленную на формирование у них навыков общения и общественной работы, социализацию, профессиональную подготовку и организацию досуга. В этот период создаются детские учреждения (интернаты, трудовые колонии и др.), проводятся мероприятия культурно-просветительского и общественно-трудового характера, для работы с такими детьми подключаются пионерская и комсомольская организации, деятельность которых в основном заключается в проведении воспитательной работы и спортивных мероприятий с детьми данной категории.

На фоне высоких темпов строительства социализма в этот период взрослое население Донбасса основную часть времени было занято на работе. Дети же оставались без должного внимания, что приводило к негативным

последствиям (противоправное поведение, социальная дезадаптация, отсутствие нравственных ориентиров). Решением этой проблемы стало активное вовлечение детей в кружки, массовые мероприятия, общественную и экскурсионно-туристическую работу, клубы. Особенностью этого периода можно считать то, что общество и государство взяли воспитательную функцию на себя, а основной формой воспитания стал общественный контроль. Это привело к тому, что государство определяло нормы поведения, содержание учебных программ, осуществляло контроль за организацией деятельности вне уроков, что, без сомнения, обеспечивало равные возможности для всех, но в то же время подавляло индивидуальные особенности учащихся [6].

Также предпосылкой возникновения внеурочной деятельности можно считать развитие культурно-просветительских учреждений на Донбассе в 1920–1940 гг. В рамках организации деятельности с детьми во внеурочное время проводятся досуговые мероприятия (посещение библиотек, театров, музеев и пр.), способствующие повышению культурного уровня молодых строителей социалистической страны и закладывающие фундамент для формирования внеурочной деятельности как части образовательного процесса [6].

На Донбассе в 1920–1940 гг. активно развивается система народного просвещения, основными задачами которой стала борьба с неграмотностью населения и подготовка квалифицированных кадров. В школах вводятся трудовые дисциплины, повсеместно практикуются экскурсии на предприятия и в колхозы [12]. В этот период предпочтение отдается массовым мероприятиям, особое место в организации внеурочной деятельности занимает физическое воспитание, организуются спортивные секции, соревнования, праздники здоровья [13].

Одним из важнейших направлений внеурочной деятельности того периода можно считать трудовое воспитание, главной целью которого стало привитие будущим строителям социалистического общества ценности труда и коллективизма. Стремительная индустриализация Донбасса приводит к возросшей потребности в молодых квалифицированных кадрах, это является стимулом для развития технических кружков и клубов.

В воспитании патриотизма и общественной активности у учащихся главная роль отводится мероприятиям, проводимым пионерской организации и комсомолом [3].

В целом можно утверждать, что возникновение и развитие внеурочной деятельности на Донбассе в 1920–1940 гг. оказало значительное влияние прежде всего на социально-экономическую сферу региона. Например, подготовка трудовых ресурсов для стремительно развивающегося Донбасса происходила за счет вовлечения детей в технические кружки, станции юных техников, трудовые колонии; школьники оказывали посильную помощь на производстве и сельском хозяйстве, тем самым развивая свои практические навыки и определяясь с выбором профессии. В общем внедрение комплекса внеурочных мероприятий (вовлечение в кружки и студии, секции по интересам, в работу изб-читален, клубов) привело к значительному повышению культурного и образовательного уровня населения Донбасса.

В целом необходимо отметить эффективность организации детского досуга, который также способствовал победе над беспризорностью и снижению уровня асоциального поведения у детей.

Выводы. Таким образом, из результатов исследования видно, что внеурочная деятельность в России прошла ряд этапов своего развития: начальный этап (зарождение первых форм), советский этап (разнообразие форм и методов, появление оригинальных форм), современный этап (совершенствование форм и методов, многообразие направлений).

Основными предпосылками можно считать социально-экономические факторы, ликвидацию неграмотности среди населения Донбасса, а также развитие культурно-просветительских учреждений этого крупного индустриального центра. Основными формами внеурочной деятельности в этот период на Донбассе становятся кружки и массовые мероприятия, деятельность которых была обусловлена задачами индустриализации Донбасского региона.

Основными направлениями этого периода в работе с детьми можно назвать патриотическое, трудовое и физическое воспитание. Активно с детьми проводится экскурсионно-туристическая работа, в организацию такого рода деятельности вовлекаются культурно-просветительские учреждения (клубы, дворцы культуры и т. д.)

Обобщая результаты исследования, необходимо отметить, что внеурочная деятельность в период строительства социализма прошла быструю адаптацию к новым условиям и за короткий срок стала значимым компонентом образовательной системы Донбасса. Зарождение и развитие внеурочной деятельности на Донбассе в 1920–1940-е гг. оказало огромное влияние на развитие региона в социально-экономическом, культурном и образовательном контексте. В тот исторический период она явилась эффективным инструментом для решения образовательных и экономических задач, поставленных перед развивающимся Донбассом.

В заключение необходимо отметить важность изучения роли внеурочной деятельности в создании условий для всестороннего развития личности в непростых социально-экономических и политических условиях и в целом для консолидации общества. В этом контексте современные подходы к организации внеурочной деятельности, на наш взгляд, должны быть в первую очередь ориентированы на потребности общества с опорой на опыт прошлого, для этого необходима адаптация традиционных форм к новым реалиям современного образовательного процесса.

Список литературы

1. **Винниченко, И. А.** Внеклассная и внешкольная работа / И. А. Винниченко // Народное образование и педагогическая наука в Украинской ССР (1917–1967) / Министерство просвещения УССР, Науч.-исслед. ин-т педагогики ; [отв. ред. А. Д. Бондар]. – Киев, 1967. – С. 78.
2. **Гордеева, Т. С.** Особенности организации внеурочной деятельности в начальной школе на Донбассе (1920–1940 гг.) / Т. С. Гордеева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 2. – С. 62–68.
3. **Колмакова, М. Н.** Внеклассная и внешкольная работа как средство всестороннего развития подрастающего поколения / М. Н. Колмакова // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 79–98.

4. **Лингевич, О. В.** К вопросу о становлении понятия «внеурочная деятельность» в России / О. В. Лингевич // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1(35). – С. 29–32.
5. **Липинский, В. В.** Становление и развитие новой системы образования в УССР в 20-е годы : монография / В. В. Липинский. – Донецк : РИА ДГТУ, 2000. – 203 с.
6. **Людоровская, Т. Ю.** Культурно-досуговая сфера рабочих семей Донбасса в 20–30-е годы XX в. / Т. Ю. Людоровская // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 36–43.
7. **Михненко, А. М.** История Донбасса (1861–1945 гг.) / А. М. Михненко. – Донецк : Юго-Восток, 1999. – 464 с.
8. **Нестерцова, С. М.** Образование и просвещение в Донбассе во II половине XIX – начале XX веков / С. М. Нестерцова // Педагогическая сокровищница Донетчины. – 1996. – № 4. – С. 59–60.
9. **Промышленность и рабочие Донбасса: октябрь 1917 – июнь 1941 :** сб. документов и материалов / сост. В. С. Высоцкая [и др.] ; предисл. З. Г. Лихолобовой. – Донецк : Донбас, 1989. – 238 с.
10. **Харинко, Н. Ф.** Педагогические проблемы воспитательной работы в условиях внешкольных учреждений : (на опыте Украинской ССР) : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Харинко Надежда Федоровна ; Белорус. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Минск, 1973. – 210 с.
11. **Черкасова, Е. С.** Становление и развитие внеурочной деятельности / Е. С. Черкасова // Школа будущего. – 2015. – № 2. – С. 119–123.
12. **Шатохина, М. В.** Система образования Донбасса в конце 30-х – начале 40-х гг. XX в. / М. В. Шатохина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2025. – № 2. – С. 57–62.
13. **Шепилова, А. С.** Внешкольная воспитательная работа с детьми в РСФСР (1917–1941 гг.) : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Шепилова Ариадна Сергеевна ; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики Академии пед. наук СССР. – Москва 1975. – 169 с.

Gordeeva T. S.

Prerequisites for the emergence of extracurricular activities in the educational system in Donbas (1920–1940)

The article presents the main stages of the development of extracurricular activities in Russia. The prerequisites for the emergence of extracurricular activities during the period of political and socio-economic changes in Donbass (1920–1940) are considered. Their role in the socio-economic development of Donbass is determined. The main forms and directions of extracurricular activities in Donbas during this period are outlined.

Key words: prerequisites, educational system, extracurricular activities, extracurricular education, Donbass, industrialization, illiteracy of the population, qualified personnel

Обучение имиджевой самопрезентации старшекласников при опосредованном говорении на английском языке с использованием видеоблога

В статье рассматривается специфика имиджевой самопрезентации старшекласников в условиях обучения опосредованному говорению на английском языке с использованием формата видеоблога. На основе анализа нормативных документов, лингводидактических работ по исследованию влияния медиапространства на процесс обучения старшекласников обосновывается актуальность видеоблога как средства иноязычного образования и личностного самовыражения. Уточняются понятия речевого имиджа и имиджевой самопрезентации. Предлагается поэтапная технология интеграции видеоблогинга в элективный курс по иностранному языку на уровне среднего общего образования, направленная на развитие имиджевой самопрезентации ученика как субъекта обучения и межкультурного общения.

Ключевые слова: *школьное иноязычное образование, речевой имидж, имиджевая самопрезентация, видеоблог, говорение с визуальным сопровождением, цифровая образовательная среда, субъект обучения*

Современное иноязычное образование рассматривает учащегося как субъект обучения, акцентируя внимание на важности развития личностных качеств наряду с предметными и метапредметными навыками и умениями. Стоит отметить важность этапа среднего общего образования (далее – СОО) для личности учащегося. Именно на этом этапе завершается формирование «фундамента» личности, формируются мысли, ценности, мотивы, которые впоследствии будут применены учащимся не только в учебной, но и в социальной, профессиональной и личностной сферах. Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена необходимостью развития у старшекласников навыков самовыражения и самопрезентации средствами английского языка в условиях личностно ориентированного обучения. В связи с активным включением подростков в цифровую коммуникацию видеоблогинг представляется нам перспективным инструментом развития вышеупомянутых навыков.

Современные исследования в области методики обучения иностранным языкам фиксируют устойчивый переход к цифровой образовательной среде и активное использование интернет-ресурсов в учебных целях. П. В. Сысоев рассматривает информатизацию языкового образования как системную тенденцию, задающую перспективные направления развития лингводидактики и обновления средств обучения [13].

Исследуя прикладной аспект, Е. Ю. Золотова описывает возможности цифровых средств и мобильных устройств на уроках иностранного языка, подчёркивая их роль в повышении доступности практики иноязычного общения [6], тогда как В. А. Зубарева и А. М. Ключина анализируют интеграцию интернет-технологий в процесс обучения английскому языку, демонстрируя расширение дидактического инструментария за счёт онлайн-форматов и медиатекстов [7]. Исследование Е. Е. Абросимовой в свою очередь подчёркивает высокий образовательный потенциал современной видеоблогосферы и указывает на факт активного использования видеохостингов молодёжью в учебных целях [1]. Д. А. Егорова и А. Е. Ильин, рассматривая аутентичные видеоблоги в контексте обучения английскому языку, подчёркивают их влияние на развитие аудирования, произносительных навыков, расширение словарного запаса и повышение мотивации обучающихся [4]. В контексте психолого-педагогических оснований медиакommunikации важное значение имеют исследования, раскрывающие поведение подростков в сетевой среде и потребность в самовыражении. М. С. Корниенко и Н. И. Руднова описывают цифровые предпочтения старших подростков на основе эмпирических данных [8], Л. В. Куликов, Н. О. Леоненко и К. И. Пульцина исследуют вовлечённость подростков в сетевую коммуникацию, показывая устойчивую роль онлайн-взаимодействия в социальной активности обучающихся [11]. Таким образом, анализ источников показывает, что в научной литературе авторами были предприняты множественные попытки рассмотрения вопросов цифровизации и информатизации языкового образования; дидактических возможностей интернет-технологий и видеоблогов; специфики подростковой онлайн-коммуникации. Вместе с тем вопрос обучения имиджевой самопрезентации старшеклассников на иностранном языке средствами видеоблога (в условиях опосредованного говорения) является недостаточно освещённым в научном поле и требует глубокого изучения.

Цель исследования – теоретически обосновать и описать технологию обучения имиджевой самопрезентации старшеклассников при опосредованном говорении на английском языке с использованием видеоблога (и дальнейшей его интеграцией в элективный курс по выбору) как средства организации учебной деятельности.

Научная новизна исследования состоит в уточнении понятий речевого имиджа и имиджевой самопрезентации применительно к обучению говорению на этапе СОО. Кроме того, нами рассматривается психолого-педагогический аспект процесса, позволяющий установить внутренние мотивы учащихся для самопрезентации в социуме (как в родном, так и в иноязычном). При этом особое внимание уделяется представлению поэтапной технологии интеграции видеоблогинга в процесс обучения.

Методы исследования включают: теоретический анализ научной и методической литературы по проблематике цифровых средств обучения и применения видеоблогов в иноязычном образовании; анализ нормативных источников, определяющих целевые ориентиры и результаты обучения на уровне среднего общего образования; обобщение и систематизацию подходов к развитию иноязычной речи старшеклассников; понятийно-

терминологический анализ (уточнение содержания понятий «речевой имидж», «имиджевая самопрезентация», «опосредованное говорение»); моделирование поэтапной технологии обучения имиджевой самопрезентации на основе видеоблогинга.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и развитии представлений об имиджевой самопрезентации в контексте обучения иностранному языку на этапе среднего общего образования. В исследовании конкретизировано содержание понятий «речевой имидж», «имиджевая самопрезентация» и «говорение с визуальным сопровождением» применительно к условиям цифровой образовательной среды и опосредованной коммуникации. Предложенная поэтапная технология обучения имиджевой самопрезентации посредством видеоблогинга расширяет научные представления о возможностях интеграции цифровых медиасредств в процесс иноязычного образования, а также дополняет теорию личностно ориентированного и продуктивного обучения иностранным языкам. Кроме того, исследование способствует развитию лингводидактических подходов к изучению самовыражения учащихся в условиях цифровой коммуникации и раскрывает потенциал видеоблога как средства формирования субъектной позиции старшеклассника в процессе межкультурного общения.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования предложенной технологии в образовательном процессе общеобразовательной школы при организации элективных курсов по английскому языку. Представленная в статье последовательность этапов работы с видеоблогом может быть адаптирована учителями иностранного языка для развития навыков опосредованного говорения, речевого самовыражения и имиджевой самопрезентации старшеклассников. Предложенные рекомендации имеют практическую ценность в рамках организации работы с видеоконтентом, выбора коммуникативных стратегий и анализа обратной связи пользователей цифровой среды.

Методологическую основу исследования составляют положения личностно-деятельностного подхода как базового методологического направления реализации антропоцентрической парадигмы образования; компетентностный и социокультурный подход к обучению. Подобное сочетание подходов позволяет детально изучить обозначенную в статье проблему и предложить один из способов её решения.

Признание предмета «Иностранный язык» (далее – ИЯ) ценным ресурсом личности для социальной адаптации и самореализации, а также одним из средств воспитания качеств гражданина, стремящегося к взаимопониманию на межнациональном уровне, зафиксированное в содержании федеральной рабочей программы (далее – ФРП), указывает на особую роль ИЯ в формировании и проявлении личности учащегося. Несмотря на это, личностные результаты обучения ИЯ, зафиксированные в ФРП, не позволяют понять в полной мере, каким именно образом ученик может продемонстрировать индивидуальные обогащения в самоопределении, само- и мировосприятии, а также в самореализации, которые произошли в результате обучения ИЯ. В связи с возникшим противоречием нам представляется необходимым описать способ

имиджевой самопрезентации старшеклассников в общении на английском языке, обосновать его преимущества и предложить технологию реализации на практике.

Необходимо отметить, что в качестве самопрезентации нами понимается не рассказ учащегося о себе коллективу, а комплексный процесс представления личностных характеристик, ценностей, мотивов и других качеств индивидуума социуму при создании авторских речевых продуктов (высказываний). Данный процесс самовыражения себя в обществе и в общении (в том числе на ИЯ) является естественным и необходимым, особенно для учащихся старшего школьного возраста, что отмечалось в работах И. А. Зимней, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейна. Кроме того, ведущими методистами в настоящий момент отмечается необходимость и возможность включения развивающих образовательных технологий с целью поддержки интеллектуальной, когнитивной и личностной активности обучающегося и его адаптации к цифровым формам коммуникации [9; 13]. Важно понимать, что субъект межличностного взаимодействия способен сознательно регулировать процесс самовыражения доступными способами, создавая определённый образ, воспринимаемый обществом. Однако без должного опыта, знаний и тренировок учащемуся будет трудно сформировать и презентовать свой имидж. Соответственно, для эффективного самовыражения старшекласснику необходимо ознакомиться с коммуникативными средствами и научиться их применять для формирования желаемого *речевого имиджа* в глазах собеседника.

Речевой имидж (далее – РИ) понимается нами как комплексное качество личности, определяющее её коммуникативное проявление. Следует оговориться, что РИ является сформированной характеристикой, результатом коммуникативных действий субъекта, достигаемым с помощью *имиджевой самопрезентации*. Имиджевая самопрезентация (далее – СП), в свою очередь, представляет из себя коммуникативную стратегию, реализуемую в речи при помощи доступного набора тактик. Предполагается, что для реализации собственной имиджевой СП следует принять во внимание выделенные И. А. Стерниным 4 уровня речевого имиджа [12]: внешний (внешний вид субъекта, стиль в одежде), поведенческий (невербальные действия субъекта), коммуникативный (общительность и тактичность субъекта) и субъектный (выбор средств самовыражения субъектом). Варьируя содержание представленных уровней, учащийся сможет получить возможность самопрезентации с уникальным для него набором имиджевых характеристик при общении на ИЯ.

Вопрос возможности имиджевой СП в рамках современного урока ИЯ является безусловно актуальным. Несмотря на личностно ориентированную парадигму образования, в соответствии с принципами которой составлен современный федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) по ИЯ, до сих пор методистами не исследовалась возможность актуализации самоопределения, смыслообразования и самовыражения учащегося как личностных характеристик через структуру и содержание предметной (иноязычной коммуникативной) компетенции. Кроме того, сдача учащимися государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) также вносит свои коррективы в содержание урока. Ознакомление с форматом экзамена,

тренировка упражнений и прохождение основной программы на уровне СОО практически лишают мотивации и возможности учащегося к овладению СП на ИЯ, превращая изучение языка в оттачивание имеющихся навыков и умений в рамках требуемых программой и ГИА критериев без возможности индивидуализированной самопрезентации.

Для решения возникшей проблемы нами предлагается реализовать обучение имиджевой СП в рамках создания учащимися видеоблогов (длительностью 3–4 минуты). Стоит отметить, что данный способ требует дополнительного времени и усилий как от учителя, так и от ученика, поэтому его реализация рассматривается нами в рамках элективного курса по выбору (далее – КПВ), что позволяет не препятствовать прохождению основного материала программы. Выбор видеоблога как инструмента обучения имиджевой СП обосновывается активным использованием цифровых технологий в современном обучении [6; 7]. Более того, видеоблогинг рассматривается специалистами как эффективное средство иноязычного образования, позволяющее реализовывать личностно ориентированные и продуктивные технологии в обучении [3; 10; 13]. Выбор видеоблога в качестве инструмента в том числе определяет опосредованность устной коммуникации техническими средствами, а также её асинхронность в отличие от общения в естественной среде. Необходимо отметить, что в условиях школьного обучения, где контакты с носителями языка в современных реалиях почти невозможны, а языковая среда является искусственной, именно опосредованное говорение позволяет расширить возможности обучения и выйти за существующие рамки.

Согласно содержанию цели разрабатываемого способа обучения имиджевой СП под *видеоблогом* нами понимается тематически и жанрово оформленный на основе выбранной темы видеоролик, информация в котором структурно представлена и соответствует действительности, а речевое оформление выполнено в соответствии со стремлением учащегося к формированию яркой имиджевой СП. Исходя из особенностей форм речи, нами будет рассматриваться устная форма, которая имеет больший потенциал как средство самопрезентации субъекта благодаря возможности активно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации как способ создания индивидуальной самопрезентации.

Учитывая особенности формата видеоблога (в первую очередь, это визуальный контент), нами предлагается расширить стандартное понятие говорения, чтобы подчеркнуть возможность самореализации учащихся не только в оформлении устной речи, но и в визуальном оформлении видеоряда, стиле выполненной работы. Таким образом, в рамках текущей статьи мы будем вести речь о *говорении с визуальным сопровождением*, что позволит акцентировать внимание в том числе и на создании уникального дизайна видеоролика как способа самопрезентации личности учащегося на ИЯ.

Стоит отметить, что использование видеоблога как средства обучения имиджевой СП имеет ряд преимуществ. В первую очередь, создание коротких видеороликов и размещение их в сети Интернет подразумевает под собой возможность получить обратную связь не только от окружающих учащегося сверстников, но в том числе и от реальных пользователей иностранного языка, что повышает ценность создаваемого видеоматериала. Изучив комментарии

под видеороликом, учащиеся могут сделать определённые выводы относительно содержания блога, его оформления, а также своих речевых образов. Например, комментаторам может не понравиться монотонная речь диктора или неуместные шутки. Либо же, напротив, они могут отметить внешний вид говорящего, который соответствует тематике видеоролика (учащийся одет в классическом стиле и повествует о премьере в театре).

Необходимо подчеркнуть, что комментарии не должны восприниматься учащимися как единственный верный источник информации. Однако на комментарии следует обращать внимание с целью корректировки имиджевой СП, выражающейся во внешнем виде, средствах оформления речи, манере подачи материала и общем стиле видеоролика. Используя комментарии реальных пользователей языка, учащиеся могут извлечь практическую пользу для создания нового контента и сознательного изменения СП. Появление положительных комментариев под видеороликом также будет способствовать повышению мотивации. Учитывая свободу выражения мнения в сети Интернет, комментарии могут носить в том числе и негативный характер. Учащимся, в свою очередь, нужно понимать, носят ли подобные замечания объективно критический характер. Если комментарий не несёт в себе смысловой нагрузки и является исключительным проявлением невежества со стороны зрителя, то его не стоит воспринимать. Если мнение комментатора несёт в себе практическую пользу и совет, его необходимо учесть, критически проанализировать и внести коррективы (при необходимости) в последующие материалы.

Таким образом, создание и размещение видеоконтента позволяет учащимся узнать мнение о работе и имиджевой СП не только от сверстников и учителя, но и от пользователей языка. Увеличивается количество людей, увидевших результат работы учащегося, расширяется в том числе и состав аудитории. Соответственно, усиливается аутентичность коммуникативной ситуации, в которой взаимодействуют старшеклассники, что позволяет решить проблему искусственности языковой среды в рамках обучения и ограниченной возможности к международным контактам.

Опираясь на анализ ряда исследований в области использования цифровых технологий в школьном иноязычном образовании [2; 4; 11; 16], мы также отмечаем высокую актуальность как медиапространства, так и видеоблогинга для подростков. Используя социальные сети и различные формы общения в них (чаты, каналы, блоги, короткие видео), подростки не только взаимодействуют с информацией, но и видят в этом способ демонстрации самовыражения и самоидентичности [16]. Общение со сверстниками, возможность создания собственного контента и потребления чужого, удобство и скорость пользования онлайн-ресурсами позволяют учащимся комфортно чувствовать себя в электронной среде, не ощущая при этом «разрыва» с внешним миром.

Интересующий подростков контент разнится тематически. Исследователями чаще всего выделяются группы контента, просматриваемого школьными учащимися: развлекательный, образовательный, медиа/информационный, спортивный [8; 11]. В свою очередь, учащиеся, использующие образовательный контент для самообучения или повторения материала, подчёркивают его преимущества: возможность повторного

пересмотра интересующего фрагмента, выбор наиболее понятного объяснения среди доступных, получение ответов на вопросы через комментарии, доступность материала и визуальное сопровождение [1].

Помимо вышеописанных преимуществ интернет-сферы и межличностного взаимодействия в ней формат видеоблога является актуальным способом коммуникации для учащихся. Согласно исследованию [11], процент подписок на блогеров прямо пропорционально вырастает по мере взросления подростка. Интерес учащегося к различному контенту формата блога возрастает с 14 лет, сочетая в себе как медиапроекты, так и развлекательные, публицистические и образовательные. В своём исследовании Е. Е. Абросимова и А. Г. Филиппова объясняют феномен популярности блогеров среди подростков и желание активно наблюдать за их деятельностью *парасоциальным взаимодействием*. Данный термин используется вслед за Д. Хортоном и Р. Уоллом, которые определяли парасоциальное взаимодействие как симулякр обмена мнениями в беседе [15, с. 215]. Наблюдая за жизнью блогера, оставляя реакции и комментарии, старшеклассник чувствует себя вовлечённым во взаимодействие, испытывая иллюзию общения с медийной персоной. Несмотря на отсутствие контакта с видеоблогером напрямую, видеоблогинг как форма опосредованной интернет-коммуникации является популярной среди подростков как среднего, так и старшего школьного возраста, что позволяет нам заявить об актуальности данного формата в современных реалиях.

Видеоблог как предмет научных работ рассматривался учёными с разных ракурсов. Д. А. Егорова, А. Е. Ильин исследовали видеоблог как средство развития коммуникативных умений старшеклассников в монологической речи. Исследователями отмечалось преимущество использования аутентичных видеоблогов для подготовки учащихся к реальной ситуации общения. Авторы подчеркнули, что методически подготовленное использование видеоблогов на уроке ИЯ позволяет развить умения аудирования и навыки произношения, расширить активный словарный запас, повысить мотивацию учащихся, эффективность усвоения языкового материала и поднять общую результативность обучения [4].

Исследование, проведённое Е. Е. Абросимовой и соавторами, в свою очередь рассматривает, насколько современные учащиеся готовы к активному использованию видеоконтента в своём образовательном процессе. Результаты исследования показали, что больше половины учащихся активно используют видеохостинги для подготовки к занятиям и изучения нового материала, тем самым подтверждая идею авторов о высоком образовательном потенциале видеоблогов [1].

Таким образом, анализ научных работ [1; 4; 7; 11] позволяет сделать вывод о существенном значении формата видеоблога для процесса иноязычного образования. Однако в проанализированных исследованиях отсутствует попытка изучения обучающего потенциала формата видеоблога с точки зрения личностной самопрезентации. В связи с этим нами предлагается способ интеграции видеоблогинга в процесс обучения ИЯ на этапе СОО. Для его эффективной реализации потребуется выполнить ряд шагов (этапов), способствующих выполнению поставленной нами задачи,

а именно – развитию имиджевой СП старшеклассника в опосредованном говорении на английском языке.

Первый этап. Выбор темы

На данном этапе происходит осознанный выбор темы учащимся для создаваемого видеоблога. Стоит подчеркнуть, что содержание видеоблогов не должно противоречить тематическому содержанию ФРП. Подразумевается, что выбор темы отражает личные интересы учащихся, позволяет провести исследование на интересующую их тему, что, в свою очередь, положительно влияет на личностное развитие ученика.

Второй этап. Анализ и сбор достоверной информации

Старшеклассники проводят анализ и отбор информации из доступных источников (интернет-ресурсов, статей, видеоблогов), обращая внимание на их релевантность. Проведя анализ источников, учащиеся составляют список ключевых идей и фактов в соответствии с отобранной ими ранее тематикой видеоблога.

Третий этап. Написание сценария с учётом индивидуального стиля

Учащиеся разрабатывают текст и сценарий видеоблога. Также старшеклассники выбирают стратегии коммуникативного поведения и речевых тактик, реализующихся в процессе съёмки видеоролика, что позволяет им создать и проявить индивидуальный стиль представления информации и взаимодействия с аудиторией. Данный этап является ключевым в разрабатываемой нами последовательности. Следует подчеркнуть, что учителю необходимо выполнить подготовительную работу с учащимися по разбору средств оформления речи, стратегий коммуникативного поведения и речевых тактик для эффективной реализации текущего этапа. Предполагается, что данная работа строится на совместном анализе заранее отобранного учителем аутентичного материала (анализ средств оформления речи, стиля, содержания видеоролика). Подобный критический анализ позволит учащимся составить индивидуальный набор коммуникативных средств, который предоставит возможность реализации имиджевой СП.

Четвёртый этап. Запись видеоблога в соответствии с разработанным сценарием

Учащиеся записывают видеоблог, используя коммуникативные стратегии и речевые тактики поведения, приёмы оформления речи с целью формирования индивидуального стиля представления информации на английском языке.

Пятый этап. Публикация (представление) видеоблога и получение обратной связи

Учащиеся представляют видеоблог в классе и публикуют его на доступных видеохостингах, образовательных платформах или в социальных сетях. Размещение материала в сети Интернет, как было указано нами ранее, позволит охватить большее количество людей (в том числе и иностранцев), которые смогут дать обратную связь.

Шестой этап. Рефлексия и самооценка

Старшеклассники получают комментарии (как в учебной аудитории, так и в сети Интернет) к своей работе. На основе реакций учащиеся выявляют сильные и слабые стороны оформления своего видеоконтента. Критический анализ собственных ошибок позволяет учащимся внести

исправления в процесс имиджевой СП, улучшая навыки самовыражения при опосредованной коммуникации.

Следует отметить, что все вышеперечисленные этапы предусматривают вклад в формирование имиджевой СП благодаря возможности самопроявления учащегося на каждом этапе работы с видеоконтентом. Выбор темы, написание сценария, съёмка видеоблога, его представление и реакция на комментарии, проявляющаяся в корректировке процесса создания видеоконтента отражает личностный потенциал, реализуемый путём сознательного формирования имиджевой СП. Следует оговориться, что формирование имиджевой СП в условиях опосредованного говорения не ограничивает сферу её применения. Результат работы с собственной СП в рамках создания видеоблога позволяет также применить приобретённые навыки и усовершенствованные умения по окончании школы при взаимодействии в учебной, профессиональной и личной деятельности, что в том числе указывает на обширную пользу работы над имиджевой СП на этапе СОО.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с проведением эмпирической апробации вышеописанной технологии обучения имиджевой самопрезентации старшекласников при опосредованном говорении на английском языке с использованием видеоблога в рамках элективного курса, а также с анализом результативности данной технологии. Научно значимым направлением является разработка и верификация системы критериев и показателей сформированности имиджевой самопрезентации, включая создание диагностического инструментария, позволяющего фиксировать изменения речевого имиджа обучающихся и качество реализации коммуникативных стратегий и тактик.

Список литературы

1. **Абросимова, Е. Е.** Образовательный потенциал современной видеоблогосферы / Е. Е. Абросимова // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2022. – № 4(63). – С. 20–26. – EDN: MXJUBI.
2. **Абросимова, Е. Е.** Рейтинг популярных видеоблогеров: взгляд современных подростков / Е. Е. Абросимова, А. Г. Филиппова // Ойкумена. Регионоведческие исследования. – 2022. – № 2(61). – С. 131–137. – EDN: HKRCZI.
3. **Бим, И. Л.** Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы: проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 2007. – 254 с.
4. **Егорова, Д. А.** Возможности аутентичных видеоблогов в обучении монологической речи на уроках английского языка / Д. А. Егорова, А. Е. Ильин // Актуальные вопросы иноязычного образования в контексте межкультурного взаимодействия : сб. ст. по материалам XXXVI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 18–19 апр. 2024 г.) / отв. ред.: Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева ; Чуваш. гос. пед. ун-т. – Чебоксары, 2024. – С. 325–330. – EDN: XSLTKE.
5. **Звягина, Е. А.** Блогосфера как эффективное средство иноязычного образования / Е. А. Звягина // Теоретические и методологические проблемы иноязычного образования и межкультурной коммуникации :

- материалы науч.-практ. интернет-конф., 16–18 февр. 2016 г. / редкол.: Н. Л. Глазачева, М. В. Карапетян, О. С. Плохотнюк, М. В. Рябова. – Благовещенск, 2016. – С. 1–3. – EDN: TNTEBV.
6. **Золотова, Е. Ю.** Использование цифровых средств и мобильных устройств на уроках иностранного языка / Е. Ю. Золотова // Старт в науке. – 2021. – № 6. – С. 75–80.
 7. **Зубарева, В. А.** Возможности интеграции интернет-технологий в образовательный процесс по обучению английскому языку / В. А. Зубарева, А. М. Ключина. – Текст : электронный // Научные междисциплинарные исследования : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., г. Саратов, , 5 мая 2020 г. / отв. ред. Н. В. Емельянов ; науч. ред. Р. С. Зарипова. – Саратов, 2020. – № 8–2. – С. 100–104.
 8. **Корниенко, М. С.** Цифровые предпочтения старших подростков: опыт эмпирического исследования / М. С. Корниенко, Н. И. Руднова // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – Т. 25, № 1. – С. 56–72. – DOI: 10.17759/sps.2025160206.
 9. **Колесников, А. А.** Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14. – EDN: TTAUIW.
 10. **Колесников, А. А.** Реализация образовательного потенциала городской среды в продуктивном обучении иностранному языку / А. А. Колесников // Диалог культур – культура диалога в многонациональном городском пространстве : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 27 февр. – 01 марта 2024 г. / редкол.: Л. Г. Викулова (отв. ред.) [и др.]. – Москва, 2024. – С. 159–165. – EDN: TYTESV.
 11. **Куликов, Л. В.** Вовлечённость подростков в сетевую коммуникацию: эмпирическое исследование / Л. В. Куликов, Н. О. Леоненко, К. И. Пульцина // Человеческий капитал как фактор социальной безопасности : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 16 дек. 2021 г. / науч. ред. Л. А. Максимова ; отв. ред. А. И. Калашников. – Екатеринбург, 2022. – С. 127–132. – EDN: NZSVXH.
 12. **Стернин, И. А.** Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж : [Б. и.], 2001. – 252 с.
 13. **Сысоев, П. В.** Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2–9.
 14. **Тарева, Е. Г.** Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики / Е. Г. Тарева, Б. В. Тарев, Е. А. Савкина // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291. – DOI: 10.17223/19996195/57/14. – EDN: RCTWKO.
 15. **Horton, D.** Mass Communication and ParaSocial Interaction / D. Horton, R. Richard Wohl // *Psychiatry*. – 1956. – Vol. 19, № 3. – P. 215–229. – DOI: 10.1080/00332747.1956.11023049.
 16. **Tolokonnikova, D. V.** Social media, news content and the need for expression: the migration of psychological needs into the digital environment / D. V. Tolokonnikova, D. V. Dunas, D. A. Kulchitskaya // *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*. – 2020. – № 4. – P. 37–56.

Milyushchenko K. Yu.

**Specifics of image-focused self-presentation of high school students
in mediated English speaking (video blog format)**

The article examines the specifics of image-focused self-presentation of high school students in mediated speaking in English in the video blog format. Based on the analysis of regulatory documents and linguodidactic studies investigating the influence of the media environment on the learning process of high school students, the relevance of the video blog as a means of foreign language education and personal self-expression is substantiated. The concepts of speech image and image-focused self-presentation are clarified. A step-by-step technology for integrating video blogging into an elective foreign language course at the level of upper secondary education is proposed, aimed at developing the student's image-focused self-presentation as a subject of learning and intercultural communication.

Key words: school foreign language education; speech image; image-focused self-presentation; video blog; speaking with visual support; digital educational environment; learner as a subject

УДК 373.2.015.31:7(470.6)Луганщина)

Сапрыкина Елена Владимировна,
канд. пед. наук, доцент
кафедры дошкольного образования
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
saprykinaelena.net@gmail.com

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

Теоретические основы разработки воспитательных практик по приобщению дошкольников к изобразительному искусству Луганщины

В статье актуализируется проблема приобщения дошкольников к изобразительному искусству Луганщины. Учитывая многофункциональность искусства, раскрыта его роль в развитии личности дошкольника. Приводится авторское понимание воспитательной практики по приобщению дошкольников к изобразительному искусству. Ценностные основы изобразительного искусства Луганщины проанализированы с точки зрения базовых духовно-нравственных ценностей, заявленных в Федеральной программе воспитания: Родина, природа, семья, добро, милосердие, красота, культура, труд и др. Разработка воспитательной практики на основе регионального компонента позволит педагогам превратить изобразительное искусство региона в эффективное живое средство воспитания юного гражданина.

Ключевые слова: воспитательные практики, дошкольники, функции искусства, ценности, изобразительное искусство Луганщины

На современном этапе вхождения Луганской Народной Республики в единое образовательное пространство Российской Федерации актуализируется проблема реализации воспитательных практик в дошкольном образовании с учетом регионального компонента. Луганщина обладает мощным художественным наследием, включающим в себя классическую школу живописи, графики, скульптуры и самобытное народное декоративно-прикладное искусство. Этот художественный пласт является уникальным культурным кодом региона – системой ценностей и смыслов, в которых запечатлен истинный луганский характер.

Актуальность моделирования воспитательных практик обусловлена необходимостью трансляции регионального культурного кода детям дошкольного возраста с учётом их возрастных психологических особенностей. Практика дошкольного образования нуждается в теоретически обоснованных и методически разработанных педагогических

инструментах, которые позволят эффективно интегрировать художественное наследие Луганщины в воспитательный процесс дошкольных образовательных учреждений.

Цель статьи: раскрыть теоретические основы разработки воспитательных практик по приобщению дошкольников к изобразительному искусству Луганщины.

Теоретической значимостью излагаемых материалов является анализ исследований, позволяющий определить научную основу организации воспитательных практик по приобщению дошкольников к изобразительному искусству Луганщины. **Практическая** значимость состоит в том, что ценностные основы изобразительного искусства Луганщины проанализированы с точки зрения базовых духовно-нравственных ценностей, заявленных в Федеральной программе воспитания.

Для достижения цели исследования использован комплекс общенаучных **методов**: анализ, синтез, обобщение, сравнение, что позволило теоретически обосновать сущность приобщения дошкольников к изобразительному искусству Луганщины как процесса познания ими системы духовно-нравственных ценностей и присвоения культурного кода региона.

Проблема приобщения дошкольников к искусству, и изобразительному искусству в частности, не является новой в отечественной педагогике. Теоретические основы использования искусства как средства воспитания личности были раскрыты в исследованиях А. В. Бакушинского, Б. М. Неменского, Т. И. Смирновой, Б. П. Юсова и др. Психологические механизмы восприятия искусства дошкольниками исследовали Л. С. Выготский, Е. И. Игнатьев, В. С. Кузин, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон. Методики ознакомления дошкольников с различными видами искусства разработаны Н. А. Ветлугиной, Т. Г. Казаковой, Т. С. Комаровой, Н. П. Сакулиной, Е. А. Флериной. Исследователи акцентировали внимание на интегрированном подходе в системе эстетического воспитания в целом, и в работе с произведениями искусства в частности.

В соответствии с Федеральной рабочей программой воспитания, представленной в ФОП ДО, основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества – нравственные ориентиры, которые формируют мировоззрение, выступают основой общероссийской гражданской идентичности [10].

В Федеральной рабочей программе воспитания конкретные духовно-нравственные ценности закреплены за определенными направлениями воспитания, которые, в свою очередь, коррелируют с пятью образовательными областями. Так, например, в эстетическом воспитании, которое соотносится с образовательной областью «Художественно-эстетическое развитие», представлены только ценности «культура» и «красота». Такой аналитический подход, удобный для планирования и отчетности, вступает в глубокое противоречие с синтетической природой искусства. Согласимся с мнением Е. Н. Плотниковой, что восприятие искусства, как и изобразительная деятельность дошкольников, являются сложной синтетической деятельностью [6].

Психологи и педагоги (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, А. Н. Малюков и др.) говорят о значимости и необходимости формирования личности через

приобщение к культуре, к художественным ценностям. Ученые едины во мнении, что воздействие искусства на личность носит комплексный характер, затрагивая эмоциональную, интеллектуальную и нравственную сферы человека. Приобщение дошкольников к искусству – это не просто накопление теоретических знаний, это возможность поиска смыслов и формирование у них ценностей. Искусство даёт возможность пережить весь спектр чувств, которые являются фундаментом формирования индивидуальной системы ценностей. В частности, Л. С. Выготский полагал, что именно синтез рационального и чувственного придает восприятию искусства выраженную ценностную ориентацию [1].

В то же время различные виды искусства имеют неоднозначное влияние на развитие психики человека в разные возрастные периоды. Так, Б. П. Юсов утверждает, что до одиннадцати лет именно изобразительное искусство имеет особую значимость в формировании детского мировосприятия [13].

Среди функций искусства, которые выделяет Л. С. Выготский, следует отметить катарсическую функцию. Эффект эстетического катарсиса, по мнению Л. С. Выготского, заключается в нейтрализации разнонаправленных эмоций, порожденных противоречием формы и содержания произведения искусства. Искусство позволяет человеку пережить сильные эмоции в эстетической (безопасной) форме, переработать чувства в положительную эмоцию. По мнению Л. С. Выготского, искусство буквально записывает в теле культурно-исторический эмоциональный опыт [1].

Произведения искусства выступают источником и транслятором человеческих ценностей, а потому преобразующая функция искусства проявляется в комплексном влиянии художественного образа на интеллектуальную и чувственную сферу личности. Согласимся с мнением учёных, что художественно-эстетическая деятельность выступает средством всестороннего развития личности дошкольника, «её содержание воспитывает социальные качества, гражданские и патриотические чувства» [11, с. 7].

Познавательная функция искусства заключается в его способности транслировать накопленный человечеством опыт, знания о природе, обществе и человеческих отношениях через систему художественных образов. Многообразие жанров искусства дает возможность детям узнавать окружающий мир в его сложных взаимосвязях [6]. Так, например, пейзажная живопись знакомит с красотой и неповторимостью природы, портрет помогает понять эмоции и чувства людей, натюрморт демонстрирует разнообразие предметного мира, а батальный и исторический жанры погружают в историю, закладывают основу патриотических чувств.

Взаимодействие ребёнка с искусством и понимание художественного образа невозможны без познания языка искусства. Художественные эталоны – это язык изобразительного искусства – призма, через которую мир художественных образов становится для ребёнка предметным. С. В. Погодина утверждает, что художественные эталоны являются мостиком между сенсорными эталонами и выразительными средствами художественных произведений [7]. Доступными для понимания дошкольниками являются художественные эталоны: цвет, форма, фактура, элементы композиции (размер, пропорции, положение в пространстве).

Дошкольники способны познать искусство как знаковую систему при грамотном методическом руководстве со стороны педагога, который учит языку искусства, расшифровывает культурный код, заложенный в каждом произведении. Особенности ознакомления дошкольников с «языком» искусства как основой формирования ценностного отношения рассматривали А. В. Антонова, М. Б. Зацепина, О. Ю. Зырянова, Т. С. Комарова, А. В. Лысенко, Г. П. Новикова, С. В. Погодина и др. А. В. Лысенко пишет, что нужно акцентировать внимание не только на содержательной стороне произведений искусства, но и на понимании их выразительных и изобразительных средств, что значительно обогатит процесс общения детей с искусством, а, следовательно, и их духовное развитие [4, с. 17].

Благодаря своей полифункциональности, изобразительное искусство способно транслировать реципиенту весь спектр духовно-нравственных ценностей. Л. С. Выготский писал, что взрослый выступает посредником между ребенком и культурой (искусством) и прямо или опосредованно открывает ему путь в мир общечеловеческой культуры [1]. И. В. Чеботарёва, С. В. Короткова подчёркивают, что личность педагога, сопровождающего ребёнка и транслирующего ценности, должна быть духовно зрелой [12].

Знаков В. В. утверждал: «В искусстве первостепенную роль играют не истинностные критерии знания, а ценностные. Ценности и нормы задают регулятивные правила, согласно которым живут, действуют не только герои художественных произведений, но и их создатели и реципиенты» [2, с. 173]. Фундаментальными ценностями духовной культуры народа, которые сохраняются поколениями, выступают любовь, доброта, открытость, справедливость, бескорыстие. Наполнение жизни ребенка высокими ценностными смыслами и проживание их вместе с ребенком и есть процесс воспитания.

В контексте данного исследования мы определяем воспитательную практику по приобщению дошкольников к изобразительному искусству как процесс совместного проживания взрослым и ребенком высоких ценностных смыслов, организованный как смысловое общение с опорой на художественный язык разных видов искусства. В процессе такого смыслового общения происходит присвоение личностью ценностей и интериоризация социокультурного опыта. Сформированные уже в дошкольном возрасте ценностные ориентации станут основой формирования ценностного отношения к окружающему миру, к людям, к искусству.

Реализация регионального компонента, в том числе в контексте приобщения дошкольников к искусству, даёт возможность перевести абстрактные для детей ценности в конкретно-чувственные, узнаваемые образы. Через региональные культурные и художественные традиции, через творчество художников-земляков, через произведения искусства о родном крае дошкольники познают ценности в доступной художественной форме.

Задача педагога, который является транслятором ценностей для ребёнка, не просто дать знания о родном крае, о культуре и традициях, о знаменитых художниках-земляках, а растворить их в разнообразных формах детской деятельности, наполнить эмоционально, прожить эти

эмоции с детьми. И таким образом формировать ценностно-смысловое отношение к природе, к событиям, личностям, искусству. В этом случае у детей будет сформировано чувство сопричастности, уважения, гордости, любви к родному краю [8]. Такой эстетический опыт присваивается ребенком, обеспечивая сохранение культурного кода региона, который органично встроится в культурное пространство страны и станет основой формирования гражданской идентичности.

Содержание регионального компонента дошкольного образования Луганской Народной Республики представлено в парциальной образовательной программе дошкольного образования «Мой край». Современные исследователи указывают на интегрированный характер воспитательных практик [5]. В основе реализации программы «Мой край» также лежит принцип интеграции, что позволяет объединять в одном компоненте несколько направлений воспитания и несколько образовательных областей.

Опираясь на содержание программы «Мой край» (компонент «Культура родного края»), проанализируем, как ценности, заявленные в федеральной программе воспитания, транслируются в видах, жанрах, в конкретных художественных образах изобразительного искусства Луганщины.

В основе патриотического направления программой воспитания заявлены ценности «Родина» и «природа». Познание дошкольниками особенностей природы родного края происходит в процессе их приобщения к живописным произведениям луганских художников (С. С. Бугорков «Донецкая степь», «Солнечный день», «Городской пейзаж Луганска»; М. Л. Вольштейн «Новые кварталы»; В. И. Кошевой «Зима в Донбассе», «На Луганщине», «Вдали Ворошиловград», «Подсолнухи», «Родной край»; А. В. Махуков «На Старобельщине», «Река Деркул – моя Родина», «У Айдара»; Г. С. Мустакимов, серия пейзажей «Мирный Луганск», серия «Весна»; В. И. Панич «Луганка весной»; В. Г. Скубак «Весна»; М. Н. Толоконникова «Утро»; А. А. Фильберт «Возле Лугани», «Весенний Донбасс» и др.).

Ценность «познание» пронизывает все образовательные области и направления воспитания и присваивается дошкольниками в процессе приобщения к различным видам и жанрам изобразительного искусства Луганщины. Искусство выступает главным инструментом познания культуры родного края. Архитектурные, скульптурные, живописные и декоративно-прикладные произведения искусства являются неиссякаемым источником исторических сведений, знаний о природе, знаменитых земляках, о художественных традициях родного края.

Луганскими художниками созданы памятники, посвящённые историческим событиям: «Князь Игорь» (авторы: В. А. Горбулин, Н. В. Можаяев, Н. Ю. Поздняков), «Автору «Слова о полку Игореве» (И. М. Чумак). Образы выдающихся земляков запечатлены скульпторами в таких произведениях: памятник Матусовскому (авторы: Е. Ф. Чумак и В. В. Женеску), памятник В. И. Далю (авторы: И. П. Овчаренко, В. Ю. Орлов, Г. Г. Головченко), памятник «Первооткрыватель Донбасса Г. Г. Капустин» в Стаханове (автор А. П. Бирюков), памятник А. Г. Стаханову (авторы: А. А. Редькин, А. Ф. Самусь, И. М. Чумак, Г. Г. Головченко) и др.

Особое место в воспитании патриотических чувств у дошкольников занимает ряд скульптурных композиций, посвящённых героям – защитникам Отечества. Приведём несколько примеров: мемориальный комплекс «Героям Отечественной войны» (авторы: скульпторы П. И. Кизиев, А. А. Редькин и А. Ф. Самусь, архитектор Г. Г. Головченко); скульптурная композиция «Журавли» (авторы: Е. Ф. Чумак и А. Я. Долгополов); монумент «Победа» (авторы: И. М. Чумак, Е. Ф. Чумак, А. Я. Долгополов и А. И. Барилук); мемориальный комплекс «Острая могила» (авторы: Н. В. Можаяев, Н. Л. Бунин, В. И. Мухин, В. Х. Федченко, Г. Г. Смешной); мемориальный комплекс «Непокоренные» (авторы: Н. В. Можаяев, Г. К. Слепцов, Н. А. Щербаков, М. Г. Булкин, В. Г. Десятничук); памятник «ополченцам» ЛНР «Они отстояли Родину» (руководитель группы авторов В. А. Горбулин).

Подчеркнём, что ценность «красота», заявленная в рамках эстетического воспитания, интегрируется во все направления воспитания, а в рамках патриотического воспитания является одной из ключевых. Эмоции, возникающие в процессе восприятия красоты родной природы, представленные в художественных образах, ложатся в основу эмоционально-ценностного отношения ребёнка к произведению искусства, к природе, к родной земле. Именно эмоциональные переживания ребёнка-дошкольника, чувство неразрывной связи с малой родиной предопределяют возникновение чувства патриотизма как любви к своему Отечеству, его прошлому, настоящему, будущему, уважение и соблюдение традиций, чувство сопричастности с историей и культурой своего народа, а в будущем – осознание личной ответственности за судьбу страны.

Ценности «природа» и «красота» взаимосвязаны и познаются дошкольниками в процессе восприятия живописных натюрмортов луганских художников (Л. М. Безпружная, М. Л. Вольштейн «Яблоки»; С. Ф. Иванникова «Сирень»; Т. Н. Капканец, В. М. Кикинев, Н. П. Неклюенко «Натюрморт с дымковской игрушкой»; В. М. Толоконникова «Пионы», «Весенний натюрморт» и др.). Интересными для дошкольников являются картины Т. Н. Капканец бытового жанра: «На колхозном стадионе», «Бабье лето». В процессе эстетического восприятия натюрмортов дошкольники научаются видеть красоту в обыденных вещах, ценить живую и неживую природу родного края.

В качестве целевых ориентиров, заявленных в направлении трудового воспитания, определены понимание детьми ценности труда, уважение к людям труда и результатам их деятельности [10]. Среди живописных произведений, прославляющих труд и людей различных профессий Луганщины, можно выделить работы В. А. Жугана «Доменная печь», В. П. Семисенко «Тормозок», А. М. Зеленского «Шахтерская песня». Образы тружеников на протяжении веков создавали луганские скульпторы. Так, например, целесообразно познакомить дошкольников со скульптурой Н. В. Можаяева «Литейщик с пушкой»; с «Памятником шахтерам-гидромониторщикам», созданным коллективом скульпторов (В. И. Мухин, Н. Н. Щербаков, А. А. Редькин, Н. В. Можаяев и П. И. Кизиев), с «Памятником огнеборцам» В. Журавлёва; с «Памятником труженику Луганска», авторами которого являются И. М. Чумак, И. П. Овчаренко и В. М. Житомирский; со скульптурной композицией В. А. Горбулина «Мой учитель».

О народной культуре как средстве нравственного воспитания говорили А. В. Бакушинский, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерица и др. Ученые едины во мнении, что народное искусство – это первые чувственные представления ребенка о родной земле, о Родине. Народное искусство – это исторически сложившийся пласт культуры конкретного региона, связанный изначально с трудовой деятельностью народа [3]. Именно в народном искусстве, в коллективном творчестве, веками создавался самобытный региональный культурный код. Ценность созидательного труда усваивается дошкольниками в процессе приобщения к декоративно-прикладному искусству. Изучая художественные традиции, ребенок осознает себя частью большой истории родного края. Декоративно-прикладное искусство Луганщины включает достаточно много видов: декоративную роспись, гончарное искусство, вышивку, художественную резьбу по дереву, народную игрушку, лаковую миниатюру и др. Стремление, терпение, кропотливый труд, аккуратность, бережливость, усидчивость, сила воли – неполный перечень понятий, которые могут быть усвоены и приняты дошкольниками в ходе приобщения к декоративно-прикладному искусству, и которые впоследствии станут основой для формирования соответствующих качеств личности.

Через жизнеутверждающие символы и сюжеты росписей, вышивок, игрушек дошкольники могут узнавать о ценности «жизни» как высшем даре. Знакомясь с обереговой функцией игрушек, дети осознают их ценность для жизни и здоровья человека. Кроме того, декоративно-прикладное искусство даёт возможность прикоснуться к живому природному материалу, обогащая таким образом тактильный опыт детей.

В процессе эстетического восприятия образцов народного искусства ребенок на подсознательном уровне усваивает гармонию цвета и формы, строгость ритма и правил. Познание народного искусства даёт понимание искусства как созидания, так как превращение природного материала, обыденной вещи в предмет искусства – есть практическое воплощение «добра» в руках мастера. Чувство благодарности и уважения к мастерам декоративно-прикладного искусства, чувство ответственности за сохранение культурных ценностей, созданных поколениями мастеров, лягут в основу воспитания у детей сопричастности к культуре региона и страны.

Народное искусство традиционно было связано с семьёй и семейными ценностями. Так, например, игрушки создавались руками матери или бабушки не для красоты, а для защиты физического и духовного здоровья близких, а гончарное ремесло издавна было семейным делом. Раскрывая детям такие народные традиции, можно дать понимание, что созидательный труд, народное искусство – это способ проявления любви к своей семье, милосердия к близким, возможность сохранить тепло человеческих отношений, передавая его из поколения в поколение.

При разработке воспитательных практик по приобщению дошкольников к изобразительному искусству Луганщины необходимо рассматривать изобразительное искусство как сквозной инструмент, позволяющий интегрировать нравственные смыслы во все виды деятельности ребенка, не ограничиваясь рамками одного направления воспитания или одной

образовательной области. В процессе эстетического восприятия художественного образа изобразительного искусства региона дошкольник познаёт духовно-нравственные ценности, заявленные в федеральной программе воспитания: Родина, природа, семья, добро, милосердие, красота, культура, труд и другие. Разработка воспитательной практики на основе регионального компонента позволит педагогам превратить изобразительное искусство региона в эффективное живое средство воспитания юного гражданина.

Список литературы

1. **Выготский, Л. С.** Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 480 с.
2. **Знаков, В. В.** Психология понимания. Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.
3. **Лупандина, Е. А.** Приобщение дошкольников к народной культуре средствами традиционных народных промыслов / Е. А. Лупандина // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2022. – № 2(22). – С. 17–21. – EDN: HKZSFP.
4. **Лысенко, А. В.** Приобщение детей к художественной культуре на основе знакомства с произведениями искусства / А. В. Лысенко. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2022. – 64 с. – EDN: JOVGOG
5. **Морозова, Т. Н.** Современные воспитательные практики в дошкольной образовательной организации / Т. Н. Морозова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 67–75. – EDN: LAZFLC.
6. **Плотникова, Е. Н.** Изобразительное искусство как основа всестороннего развития ребенка дошкольного возраста / Е. Н. Плотникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–2. – С. 185–188. – EDN: VMGTXR
7. **Погодина, С. В.** Детское изобразительное творчество через призму художественных эталонов и концепции трансформируемых эстетических архетипов : монография / С. В. Погодина. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2015. – 160 с.
8. **Сапрыкина, Е. В.** Особенности реализации парциальной образовательной программы дошкольного образования «Мой край» (региональный компонент Луганской Народной Республики) / Е. В. Сапрыкина, Я. Ю. Спиридонова // Ценностно-смысловые ориентиры в современном образовании : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Луганск, 04–05 дек. 2024 г. / Луганский гос. пед. ун-т ; под общ. ред. Л. А. Черных. – Луганск, 2024. – С. 108–111. – EDN: RUXLHW.
9. **Теплов, Б. М.** Избранные труды : в 2 т. Т. 2 / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 360 с.
10. **Федеральная образовательная программа дошкольного образования :** [текст программы, утв. приказом М-ва просвещения Российской Федерации : от 25 нояб. 2022 г. № 1028] / гл. ред. Т. В. Цветкова. –

Москва : ТЦ Сфера, 2024. – 224 с. : табл. – (Правовая библиотека образования).

11. **Федина, Н. В.** Аксиологический подход к реализации регионального компонента дошкольного образования в условиях введения ФОП ДО / Н. В. Федина, Г. П. Новикова, М. В. Лазарева // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. Году семьи и 75-летию ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк, 14–16 мая 2024 г. / [отв. ред. В. В. Абрамова]. – Липецк, 2024. – С. 6–12. – EDN: KWOSPD.
12. **Чеботарева, И. В.** Учет психологических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста в процессе их нравственного воспитания / И. В. Чеботарева, С. В. Короткова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 2(101). – С. 75–83. – EDN: FIFRMM.
13. **Юсов, Б. П.** Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – Магнитогорск : Изд-во Магнитогорского гос. ун-та, 2002. – 282 с.

Saprykina E. V.,
Chepurchenko E. V.

Theoretical Foundations of Developing Educational Practices for Introducing Preschoolers to the Visual Art of the Lugansk Region

The article highlights the problem of introducing preschoolers to the visual art of the Lugansk region. Given the multifunctional nature of art, its role in the development of preschoolers' personalities is revealed. The author's understanding of educational practices for introducing preschoolers to visual art is presented. The value foundations of the visual arts in Lugansk region are analyzed from the point of view of the basic spiritual and moral values stated in the Federal program of education: Motherland, nature, family, goodness, mercy, beauty, culture, work, etc. The development of educational practice based on the regional component will allow teachers to turn the visual arts of the region into an effective living means of educating a young citizen.

Key words: *educational practices, preschoolers, functions of art, values, visual arts of Lugansk region*

УДК 373.042:62-042.75:378

Торкунова Юлия Владимировна,
д-р пед. наук, доцент,
профессор кафедры информационных
технологий и математики
ФГБОУ ВО «СочиГУ»
torkynova@mail.ru

Торкунов Олег Викторович,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «СочиГУ»
torkynov@mail.ru

Инженерные классы в школе: ранняя профориентация и взаимодействие с вузами в условиях всеобщей цифровизации

Технологический суверенитет, как и технологическое лидерство, можно обеспечить, только если выстроить надежную экосистему школа-вуз-производство, поэтому решать проблему подготовки современных инженерных кадров нужно уже со школьной скамьи. Под влиянием современных технологий меняется и профессия инженера, однако основной функционал инженерного мышления остается тем же, новыми становятся инструменты. В статье обосновывается необходимость подготовки учителя нового формата, владеющего современным инструментарием и фундаментальным инженерным знанием, определяется роль и возможности вуза в развитии концепции «инженерных классов» на примере работы Сочинского государственного университета с учащимися инженерных классов г. Сочи.

Ключевые слова: инженерные классы, профориентация, взаимодействие с вузами, технологии искусственного интеллекта

Введение. Государственная политика России, нацеленная на достижение технологического суверенитета и развитие технологий, определяют необходимость пересмотра и обновления подходов к подготовке инженерных кадров в современных условиях. Одним из шагов в этом направлении стало Распоряжение Правительства РФ от 19 ноября 2024 г., которым был утвержден комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года, определяющий направления модернизации содержания учебных предметов, повышения качества подготовки педагогов и мероприятия по профориентации школьников.

Переход к цифровым, интеллектуальным технологиям и ИИ требует внедрения новых методов обучения. Современный инженер должен сочетать роли исследователя, эксперта и менеджера, что предъявляет высокие требования к его подготовке. В ответ на это в ведущих университетах

обновляют инженерное образование, гармонизируя отечественные традиции с современными трендами. Однако такие изменения необходимы не только для элитных школ, но и для массовой подготовки инженеров.

Актуальность научного обоснования системы подготовки инженерных кадров, начиная со школьной скамьи, обусловлена тем, что фундамент целостного инженерного мышления – включая исследовательские навыки, пространственное воображение и склонность к решению инженерных задач – закладывается именно в детстве и подростковом возрасте. Ориентация только на университетский этап подготовки уже не позволяет в полной мере достичь технологического лидерства, поскольку формирование мотивации, инженерной культуры и базовых компетенций требует длительного времени. Именно в школе необходимо выявлять и развивать будущие кадры, способные работать с роботизированными системами, искусственным интеллектом и новыми материалами. Непрерывная траектория «школа-вуз-высокотехнологичная промышленность» становится критическим условием для перехода от массовой подготовки инженеров к действительно суверенной и конкурентоспособной системе, где каждый специалист с ранних лет воспитывается как потенциальный лидер технологических изменений.

Требования к инженеру нового типа (универсальность, объёмность подготовки, навыки работы с ИИ) невозможно сформировать только за 4–6 лет в вузе, необходим перенос начала целенаправленной подготовки на школьный этап, где закладываются исследовательское мышление и мотивация.

Степень разработанности. За последние несколько лет вышел ряд научных публикаций, посвященных проблеме реализации ранней профориентации в инженерных классах при взаимодействии с вузами и предприятиями. Так, проблематика предпрофессионального образования инженерной направленности рассматривается в статье С. А. Иванова, в ней проводится анализ моделей реализации «инженерных классов» и эффективных практик внеучебной деятельности, а также форм взаимодействия образовательных организаций с работодателями, делается вывод о том, что развитие предпрофессионального образования инженерной направленности во многом зависит от сотрудничества с индустрией и внедрения инновационных образовательных технологий [5].

Опыт реализации профориентационного проекта «Инженерные классы», направленного на раннюю профессиональную навигацию школьников в сфере инженерно-технических специальностей в цепочке «школа-вуз-предприятие» на базе Чувашского государственного университета, четырех школ-партнеров и предприятий региона, рассматривается в работе исследователей О. Н. Васильевой и Н. В. Коноваловой [1]. В исследовании В. И. Снегуровой и И. Б. Готской определены подходы и принципы организации инженерных классов, при соблюдении которых обеспечивается эффективная организация учебной деятельности инженерных классов. Авторы достаточно убедительно доказывают необходимость сочетания углублённого академического образования, практики, современных технологий, индивидуализации, партнёрства с предприятиями и вузами, а также учёта региональных потребностей и возрастных особенностей учащихся [9; 10].

В то же время, при наличии ряда научных публикаций и методических рекомендаций по реализации технологической (инженерной) направленности обучения в общеобразовательной школе, анализ современных тенденций развития технологий, а также практического опыта реализации инженерных классов показывает отсутствие организационно-содержательной модели, которая бы в условиях цифровизации и ИИ обеспечивала бы непрерывное, раннее и системное формирование инженерных кадров нового типа, начиная со школьной скамьи, и интегрировала усилия школы, вуза и производства в единую экосистему, в том числе на цифровой основе. В имеющихся по тематике инженерных классов научных исследованиях отсутствуют обновленный целевой профессиональный образ инженера будущего, а также обновленные требования к компетенциям педагогов инженерных классов.

Цель статьи – теоретико-методологическое обоснование и описание организационно-содержательной модели обучения в инженерных классах как экосистемы «школа-вуз-производство» в условиях цифровизации и внедрения технологий искусственного интеллекта, определение роли университета в ранней профориентации, отборе и профильной подготовке инженерно-ориентированных школьников (на примере Сочинского государственного университета), определение содержательного наполнения и методического обеспечения в рамках цифровой среды подготовки педагогов для работы в инженерных классах.

Методология и методы исследования. При проведении исследования мы опирались на ряд методологических подходов, а именно:

- системно-деятельностный подход – при рассмотрении инженерных классов как экосистемы в рамках сетевого взаимодействия с вузом;
- компетентностный подход использовался для выявления современных требований к подготовке будущих инженеров и определения готовности к продолжению обучения по инженерным направлениям, а также при формулировании требований к готовности учителей к работе в инженерных классах;
- деятельностный подход применялся при определении форм взаимодействия в экосистеме школа-вуз-производство;
- средовой подход – при формировании, исходя из организационно-содержательной модели обучения, принципов формирования информационно-ресурсной среды подготовки будущих инженеров в инженерных классах.

Для достижения цели исследования был проведен теоретический анализ научной и научно-методической литературы, анкетирование обучающихся, моделирование (трехуровневая модель отбора, три модели взаимодействия «школа-вуз», структурно-содержательная модель обучения в инженерных классах); обобщение практического опыта (на базе Сочинского государственного университета) и кейс-анализ (описание конкретных проектов: «Укротители стихий», «ТехноГТО», «Физико-математическая школа»).

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- уточнено содержательное наполнение понятия «инженерный класс» не как профильного сегмента обучения, а как экосистемы, интегрирующей школу, вуз и высокотехнологичную промышленность;

– определены новые компетенции будущего инженера (инженера 2030) под влиянием ИИ: постановщик задач для нейросетей, интерпретатор данных, интегратор разнородных систем;

– предложена трехуровневая модель отбора в инженерные классы (академический трек, диагностика пространственного и алгоритмического мышления, мотивационные собеседования и проектные пробы) с обоснованием ограниченности ориентации только на баллы ОГЭ;

– разработан целевой образ выпускника инженерного класса (Hard Skills + Soft Skills + Lifelong Learning) с включением навыков работы с ИИ-инструментами (ChatGPT, Copilot, CAD/CAE-системы);

– обоснована необходимость магистерских программ «Учитель инженерного класса» на базе технических университетов с двойной компетенцией (инженерная + психолого-педагогическая) и повышения квалификации учителей;

– обоснована структурно-содержательная модель обучения в инженерных классах и цифрового портала инженерной физико-математической школы на базе вуза.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации модели взаимодействия школы и вуза в инженерных классах: сетевая образовательная программа, лабораторный практикум, научное руководство проектами; в теоретическом обосновании трансформации роли педагога – от транслятора знаний к наставнику, помогающему критически оценивать информацию и формулировать задачи в условиях цифрового шума.

Практическая значимость исследования состоит в возможности трансляции представленного опыта в других регионах и учебных заведениях (открытая физико-математическая школа с модулем «Цифровое инженерное моделирование» – КОМПАС-3D; лабораторный практикум по физике на базе вуза; проектная инженерная школа «Укротители стихий»); в использовании практических рекомендаций по проведению «инженерных каникул» и проектных смен и др., при создании нормативно-методической базы инженерных классов в других регионах, а также при разработке образовательных программ среднего общего и дополнительного инженерного образования.

Основная часть. Образовательный проект «Инженерные классы 2.0» внедряется на уровне регионов и направлен на раннюю профориентацию и предпрофильную подготовку школьников к техническим специальностям.

Формирование инженерного класса начинается задолго до 1 сентября. Система отбора претерпела эволюцию: от простого суммирования баллов ОГЭ к многоступенчатой диагностике, учитывающей не только актуальные знания, но и «инженерную широту мышления». Ключевой проблемой на этом этапе является высокая вероятность ошибки: школьники часто выбирают физику и математику под давлением родителей или «за компанию» [3; 12]. Так, опрос, проведенный среди учащихся инженерных классов г. Сочи (183 человека), показал, что основным мотивирующим фактором при поступлении были интерес к технологиям, конструированию, программированию – 68 %, усиленная подготовка к ЕГЭ/олимпиадам по математике, физике, информатике – 52 %, настояли родители – 22 %.

Современная практика ведущих школ показывает, что эффективный отбор должен включать три компонента:

1. Академический трек: оценка результатов по математике, физике и информатике. Однако высокий балл ОГЭ по этим предметам в 9-м классе коррелирует с успешностью лишь на 60–70 %. Остальное приходится на метапредметные навыки [1].

2. Диагностика пространственного и алгоритмического мышления. Использование заданий на мысленную сборку механизмов, чтение чертежей (в том числе в 3D-формате), решение нестандартных логических задач без четко заданного алгоритма. Здесь школы все чаще прибегают к помощи вузовских психологов и методистов [7].

3. Мотивационные собеседования и проектные пробы. Важнейшим критерием является наличие устойчивого интереса к созидательной деятельности. Отсев в инженерных классах зачастую происходит не из-за сложности программы, а из-за разрыва между ожиданиями («буду программировать игры») и реальностью («нужно решать сложные дифференциальные уравнения») [8].

Вузы играют ключевую роль на этапе отбора, предоставляя свои площадки для проведения «инженерных каникул» или «погружений». Например, проведение вступительной проектной смены на базе университетских лабораторий позволяет объективно оценить, способен ли ребенок работать в условиях неопределенности, характерной для реальной инженерии [13].

Традиционное школьное образование часто грешит фундаментальностью, оторванной от прикладного контекста. Ученик может блестяще решать задачи по кинематике, но не понимать, как спроектировать привод для робота. Взаимодействие с вузами в инженерных классах призвано преодолеть этот разрыв.

Взаимодействие может строиться по трем основным моделям:

1. Сетевая образовательная программа. Школа отвечает за базовый компонент (алгебра, начала анализа, базовая физика), вуз – за профильные модули («Робототехника и мехатроника», «Цифровое моделирование», «Инженерная физика», «Программирование микроконтроллеров») [5]. Важно, чтобы эти модули были не факультативными «кружками», а частью учебного плана с оценкой, идущей в аттестат. Такой подход реализован в Сочинском государственном университете на базе открытой физико-математической школы: ученики по субботам приходят на занятия по «Цифровому инженерному моделированию», где под руководством преподавателя изучают работу в системе проектирования «КОМПАС-3D».

2. Лабораторный практикум на базе вуза. Школьная физика, даже углубленная, страдает от виртуализации экспериментов. На дополнительных субботних занятиях с университетскими преподавателями по физике в Сочинском государственном университете у учеников инженерных классов в университетских лабораториях школьники учатся работать с реальными приборами, фиксировать погрешности и обрабатывать экспериментальные данные, что позволяет сформировать культуру инженерного эксперимента.

3. Научное руководство проектами. Преподаватели в сотрудничестве с магистрами становятся руководителями научно-исследовательских

проектов школьников [9]. Так, в Сочинском государственном университете реализуется проектная инженерная школа «Укротители стихий», в которой осуществляется совместная проектная деятельность школьников 10–11 классов инженерных классов, студентов колледжа, бакалавриата и магистратуры. Подготовка научно-исследовательских проектов под руководством опытных наставников ведется по тематике «Инженерия для Сочи»: инженерная защита и устойчивость города в условиях природных вызовов. Участники проектной школы в своих проектах решают такие актуальные вопросы, как: защита морских берегов от эрозии, повышение коррозионной стойкости бетона, снижение водопоглощения строительных растворов, моделирование волновых нагрузок и резонансных колебаний конструкций. С помощью преподавателей университета ребята сделали свои «первые шаги» в науку, а один из участников проектной школы, пройдя региональный этап, был приглашен на финал в Москву на конкурс им. В. И. Вернадского.

В рамках той же инженерной физико-математической школы в Сочинском государственном университете на дополнительных занятиях по информатике школьники изучают Python, поскольку без умения программировать современному инженеру не обойтись, а в школьном курсе не всегда этому языку программирования уделяется должное внимание.

Для развития современной экономики и отечественного производства необходимы инженерные кадры, которые нужно готовить еще со школьной скамьи, а для этого необходимо поднять престиж инженерного образования, вместе с тем подготовив школьников к восприятию современных инженерных знаний [10]. Сделать это можно разными путями, остановимся на некоторых из них.

Экскурсии на высокотехнологичные предприятия. Посещение не музеев заводов, а действующих R&D-центров (Research and Development), где школьник видит чистые помещения, автоматизированные линии, управление с помощью планшетов и коллег, работающих над задачами федерального значения.

Роль семьи. Вузы и школы проводят «инженерные субботы» для родителей, где им показывают траекторию поступления, перспективы трудоустройства и, что немаловажно, уровень стартовых заработных плат выпускников в партнерских корпорациях [2].

Конкурсы инженерных решений (олимпиады НТИ, WorldSkills). Участие в таких соревнованиях дает школьнику не только портфолио для поступления, но и опыт работы в команде над реальным кейсом. Победа в таких олимпиадах сегодня воспринимается сверстниками как статусный успех, сопоставимый с победой в спорте высших достижений.

В этом году Сочинский государственный университет стал первой вузовской площадкой в Краснодарском крае конкурса «ТехноГТО» – Всероссийской олимпиады НТО, цель которой – привлечь в инженерное образование талантливых школьников, проверив их технологическую грамотность во всероссийском масштабе.

Вузы играют здесь роль «социального лифта». Чем теснее сотрудничество вуза с корпорациями (Росатом, Роскосмос, Яндекс, Сбер), тем выше доверие к самому инженерному треку. Показательно, что сегодня

многие технические вузы вводят систему «2+2+2» (школа-вуз-предприятие), где студент с первого курса знает, куда пойдет работать после выпуска, что снимает тревожность неопределенности – главного врага престижа профессии.

Чтобы понять, как менять обучение в инженерных классах, необходимо осознать трансформацию самой профессии инженера. Искусственный интеллект не отменяет инженера, но кардинально меняет структуру его деятельности. Если раньше инженер тратил 70 % времени на рутинные расчеты, черчение и написание типового кода, то теперь эти функции делегируются нейросетям [11].

Современный инженер (инженер 2030 года) превращается в:

1. Постановщика задач для ИИ. Умение сформулировать техническое задание (ТЗ) так, чтобы нейросеть (например, для генерации кода или топологии чипа) выдала качественный результат, становится ключевой компетенцией. Это требует не меньшей квалификации, чем самостоятельное выполнение работы.

2. Интерпретатора данных. ИИ выдает множество вариантов решений или прогнозных моделей. Задача инженера – отсеять ложные, оценить риски и принять финальное решение. Здесь на первый план выходит инженерная интуиция и системное мышление, которые невозможно «передать» машине.

3. Интегратора разнородных систем. Сложные продукты (БПЛА, «умный» завод, космический аппарат) требуют стыковки механики, электроники, оптики и программного обеспечения. Инженер выступает архитектором, понимающим смежные области.

Таким образом, мы должны уже со школьной скамьи при подготовке будущих инженеров делать упор на системный подход, проектирование и исследовательские компетенции [14]. Очевидно, что роль учителя в школе, как и роль преподавателя в вузе меняется, и важно не просто передавать знания, а уметь помочь разобраться в том объеме информационных ресурсов, который сейчас предоставляет интернет, и критично оценить предлагаемую информацию и пути решения тех или иных задач, научить формулировать проблемы и намечать пути их решения, видеть за обилием фактов рациональное «зерно», а также не отвлекаться на информационный «шум», возникающий при работе с источниками информации [6].

Методическая поддержка. Школы испытывают острый дефицит в методистах, способных обучать детей работе с CAD-системами, промышленными контроллерами или нейросетевыми моделями. Решением является создание совместных кафедр или ресурсных центров на базе школ, куда вуз «делегирует» своих аспирантов и магистрантов для ведения практических занятий.

Критически важным является внедрение сквозного проектного обучения. Вместо отдельных разрозненных проектов по физике, информатике и технологии должна быть единая проектная линия на протяжении 2–3 лет обучения в инженерном классе. Например: 10 класс – проектирование цифровой модели устройства (САПР) и расчет характеристик; 11 класс – создание прототипа (3D-печать, сборка электроники) и написание программы управления. Вуз выступает заказчиком и принимает защиту проекта как вступительное испытание или зачет.

Таким образом, структурно-содержательная модель организации обучения в инженерном классе состоит из целевого, процессуального и результирующего блока, представленных на Рис. 1



Рис. 1 Структурно-содержательная модель обучения в инженерном классе

Соответственно, информационно-образовательная среда для реализации такой модели может быть создана как интернет-портал инженерной физико-математической школы на базе вуза и включать в себя материалы для углубленного изучения предметов, выполнение проектов, материалы для повышения квалификации педагогов, а также взаимодействие с предприятиями.

Говоря о подготовке студентов (будущих учителей для инженерных классов), необходимо признать, что традиционная система педагогического образования не успевает за технологиями. Учитель физики, окончивший вуз 5 лет назад, зачастую не владеет современными цифровыми лабораториями, а учитель информатики незнаком с промышленным программированием.

Решение лежит в плоскости создания магистерских программ «Учитель инженерного класса» на базе технических (не педагогических) университетов. В идеальной модели будущий педагог получает двойную компетенцию:

1. Фундаментальное инженерное образование (математика, физика, IT).
2. Психолого-педагогическую подготовку.

Студент такого профиля не просто учит решать задачи из учебника, а способен объяснить, как эта формула работает в реальном станке с ЧПУ или в коде нейросети. Кроме того, педагог инженерного класса должен владеть методиками работы с одаренными детьми и детьми с разными типами восприятия, так как классы формируются по интересу, а не по уровню начальной подготовки.

Также важно изменить подход к повышению квалификации действующих учителей. Вузы должны стать центрами такого обучения, организуя стажировки на промышленных предприятиях для учителей.

Учитель, который своими глазами увидел, как работает современное производство, транслирует ученикам совершенно иной уровень мотивации, чем тот, кто опирается только на абстрактные примеры. На основе вышеизложенного нами предлагается программа повышения квалификации учителей инженерных классов, имеющая следующие обязательные тематические блоки:

1. Целевой образ инженера будущего и инженерного класса как экосистемы (проектирование профиля выпускника) (дискуссия, групповая работа).

2. Отбор в инженерные классы: трехуровневая модель (академика + диагностика мышления + мотивационные пробы) кейс-стади: диагностические материалы – разработка диагностического кейса.

3. Модели взаимодействия «школа-вуз-производство»: сетевая программа, лабораторный практикум, проектные школы (проект образовательного модуля).

4. Искусственный интеллект в деятельности инженера и педагога: от постановщика задач к интегратору систем (работа с ChatGPT, Copilot, CAD-системами для школы) – промпт-инжиниринг.

5. Трансформация роли педагога: от транслятора знаний к наставнику и руководителю проектов в условиях информационного шума. Практикум по факт-чекингу.

6. Проектная и исследовательская деятельность как сквозная линия обучения в инженерных классах – персонализация проектной траектории – возможности ИИ.

7. Защита педагогического проекта «Модель инженерного класса в моей школе/моём предмете».

Резюмируя вышесказанное, необходимо четко определить целевой образ выпускника инженерного класса. Это не просто абитуриент, успешно сдавший ЕГЭ по профильным предметам. Это выпускник, обладающий набором компетенций, которые обеспечат ему успешную адаптацию в быстро меняющемся технологическом мире [4].

Формула выпускника инженерного класса включает три блока:

1. Hard Skills (жесткие навыки):

Математическое моделирование (умение описать реальный процесс на языке математики).

Алгоритмическая грамотность и базовый уровень промышленного программирования.

Владение инженерным софтом (CAD/CAE-системы).

Основы электроники и схемотехники.

Навыки работы с данными (Big Data) и базовое использование ИИ-инструментов (ChatGPT, Copilot, специализированные библиотеки) для решения инженерных задач.

2. Soft Skills (мягкие навыки):

Системное мышление: способность видеть продукт целиком, понимать взаимосвязи между компонентами.

Проектный менеджмент: умение работать в команде, распределять роли, соблюдать дедлайны (это прививается через проектную деятельность на базе вуза).

Коммуникация: способность понятно излагать технические идеи, писать техническую документацию, выступать с защитой проектов.

3. Готовность к непрерывному образованию (Lifelong Learning).

В условиях, когда технологии ИИ обновляются каждые полгода, научить конкретной профессии в школе невозможно. Главная задача – воспитать у школьника «аллергию» к незнанию, сформировать навык самостоятельного поиска информации. Взаимодействие с вузом здесь должно демонстрировать школьнику, что учеба не заканчивается в 11-м классе, а обучение в вузе – это не продолжение школы, а переход в формат исследовательской деятельности.

Выводы. Современная система образования находится в точке бифуркации. С одной стороны, сохраняется классическая академическая традиция, с другой – стремительно меняется ландшафт профессий под влиянием искусственного интеллекта (ИИ) и автоматизации. В этих условиях инженерные классы в школах становятся не просто профильным сегментом обучения, а стратегическим инструментом подготовки кадрового суверенитета страны. Данная статья рассматривает инженерные классы как экосистему, объединяющую школу, вуз и высокотехнологичную промышленность, с акцентом на методологию отбора, содержание подготовки и адаптацию образовательного процесса к вызовам эпохи ИИ.

Таким образом, реализация инженерных классов – это сложный, многомерный процесс, требующий консолидации ресурсов образования, науки и промышленности. Успешность этой модели определяется не количеством открытых классов, а качеством их содержательного наполнения и силой обратной связи с рынком труда.

Взаимодействие школы и вуза в этой системе должно выйти за рамки формального шефства. Необходимо формировать непрерывную цепочку: школьная лаборатория → университетский практикум → реальное производство (стажировка) → трудоустройство. Искусственный интеллект и автоматизация меняют инструментарий инженера, но не отменяют потребности в творческом, критически мыслящем создателе новой реальности.

Подготовка такого специалиста начинается с правильного отбора, продолжается в насыщенной междисциплинарной среде инженерного класса и достигает завершенности только при условии тесной интеграции школы с ведущими техническими вузами. Инженерные классы – это не просто профиль обучения, это институт формирования технологической элиты страны, и от того, насколько эффективно выстроена эта система, зависит будущее отечественной науки и промышленности.

Список литературы

1. **Васильева, О. Н.** Инженерные классы как инструмент профессиональной навигации / О. Н. Васильева, Н. В. Коновалова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 12. – С. 136–143. – DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-136-143. – EDN: YQORMT.
2. **Возможности исследования** взаимодействия семьи и общеобразовательного учреждения для диагностики особенностей образовательной среды / Т. Л. Шапошникова, О. Р. Тучина, А. Ю. Егорова,

- Е. Н. Мизенко // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 2(318). – С. 17–23. – EDN: PKZKMG.
3. **Герасимов, А. В.** Прикладной анализ проблем профориентации в контексте развития системы социального партнерства в сфере образования / А. В. Герасимов // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 1(96). – С. 116–123. – EDN: NCB DVR.
 4. **Закиева, Р. Р.** Технология интегративной оценки уровня сформированности компетентности будущего инженера-энергетика / Р. Р. Закиева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 12–17. – EDN: DIJZKN.
 5. **Иванов, С. А.** Предпрофессиональное образование инженерной направленности: модели и эффективные практики взаимодействия с работодателями / С. А. Иванов // Primo Aspectu. – 2024. – № 2(58). – С. 82–87. – DOI: 10.35211/2500-2635-2024-2-58-82-87. – EDN: JTW DGH.
 6. **Павлова, Т. А.** Необходимость использования электронных образовательных ресурсов в современном образовательном процессе / Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – № 4(90). – С. 93–97. – EDN: AGLTQK.
 7. **Приходченко, Е. И.** Целостный индивидуально-креативный потенциал становления будущего специалиста инженерно-педагогической направленности / Е. И. Приходченко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2020. – № 4(53). – С. 31–37. – EDN: ACSLOR.
 8. **Савельева, Н. Н.** Формирование инженерной ментальности школьников как условие дальнейшего профессионального самоопределения / Савельева Н. Н., Гейдебрехт Е. В. // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 5(194). – С. 207–211. – DOI: 10.23951/1609-624X-2018-5-207-211.
 9. **Снегурова, В. И.** Общие подходы и принципы организации инженерных классов / В. И. Снегурова, И. Б. Готская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 2, № 6(110). – С. 194–206. – DOI: 10.24412/2224-0772-2025-110-194-206. – EDN: NZJHOC.
 10. **Снегурова, В. И.** Универсальная модель организации инженерных классов / В. И. Снегурова, И. Б. Готская // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2025. – № 4. – С. 114–130. – DOI: 10.35231/18186653_2025_4_114. – EDN: KWWNDV.
 11. **Торкунова, Ю. В.** Влияние искусственного интеллекта на технологию профессионального образования / Ю. В. Торкунова, А. Р. Гафиятуллина, Э. Б. Миннуллина // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 5. – С. 106–112. – EDN: PCINPL.
 12. **Хорошевская, И. В.** Современные подходы к профессиональному самоопределению обучающихся общеобразовательной организации / И. В. Хорошевская, В. Ю. Бессарабова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия

«Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 70–73. – EDN: LYWBRK.

13. Шапошникова, Т. Л. Инновационные формы подготовки инженеров со школьной скамьи: кванториумы, инженерные классы, центры опережающей профессиональной подготовки, центры развития одаренности / Т. Л. Шапошникова, О. А. Гордиенко, С. В. Костылев // Среднее профессиональное образование. – 2024. – № 10(350). – С. 3–11. – EDN: JYZSLV.
14. Яковенко, Т. В. Метод сквозного проектного преемства как педагогическая стратегия непрерывного развития проектно-исследовательских компетенций будущих специалистов / Т. В. Яковенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2026. – № 1(132). – С. 125–132. – EDN: JCLBVS.

Torkunova Ju. V.,
Torkunov O. V.

Engineering classes at school: early career guidance and interaction with universities in the context of universal digitalization

Technological sovereignty, as well as technological leadership, can be ensured only if a reliable ecosystem is built – school-university-production, therefore, it is necessary to solve the problem of training modern engineering personnel from school. Under the influence of modern technologies, the engineering profession is also changing, but the basic functionality of engineering thinking remains the same, tools are becoming new. The article substantiates the need to train a teacher of a new format with modern tools and fundamental engineering knowledge, defines the role and capabilities of the university in the development of the concept of «engineering classes» using the example of Sochi State University with students of engineering classes of Sochi.

Key words: *engineering classes, specialization, interaction with universities, artificial intelligence technologies*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 373.091.217:379.8:373.016-053.2

Гурьянчик Виталий Николаевич,

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

Макеева Татьяна Витальевна,

канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и
организации работы с молодежью
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»,
доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ЯГМУ» Минздрава России
makeeva.tatyana@inbox.ru

Комшина Людмила Александровна,

канд. хим. наук, доцент,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского»
komshinala@mail.ru

Опыт реализации проекта «Университетские профильные образовательные смены» для детей из новых регионов России

В статье анализируется опыт организации проекта «Университетские профильные образовательные смены» для детей из новых регионов России. На основе анкетирования участников «Университетских смен 2025» проанализированы ключевые факторы эффективности краткосрочной образовательно-досуговой программы для молодежи. Выявлены высокий уровень удовлетворенности, ведущая роль культурно-исторического компонента и социальных интеракций. Проведено сравнение с результатами анкетирования по итогам реализации данной программы в 2022 году, на основе которого предложены рекомендации по совершенствованию организации и содержания социально-культурного проекта.

Ключевые слова: адаптация, культурно-познавательный туризм, молодежные образовательные программы, организация досуга, удовлетворенность участников, университетские смены

Введение. Последние геополитические изменения, связанные с расширением территории Российской Федерации за счет вхождения в ее состав Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской

областей, поставили перед системой образования и воспитания важную стратегическую задачу – содействие социально-культурной адаптации детей, подростков и молодежи из этих регионов в ценностно-смысловую среду современного российского социума. Одним из инструментов решения этой задачи стал федеральный проект «Университетские профильные образовательные смены», реализуемый с 2022 года при поддержке Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования РФ на базе педагогических вузов страны, которые выполняют роль не только образовательных, но и социокультурных центров для проведения тематических лагерных смен.

Степень разработанности. В современной образовательной практике особое значение приобретают краткосрочные интенсивные программы, направленные не только на трансляцию знаний, но и на социализацию, культурное просвещение и профессиональное и ценностно-смысловое самоопределение детей и молодежи. К таким форматам относятся университетские смены – проекты, интегрирующие образовательный, экскурсионный и досуговый компоненты на базе вузов. Их потенциал заключается в создании уникальной среды, способствующей погружению подростков в университетскую атмосферу, знакомству с региональным историко-культурным наследием и формированию новых социальных связей. Ярославский государственный педагогический университет с 2022 года также является федеральной площадкой по реализации проекта университетские смены [1; 15].

Целевая установка университетских смен определяется следующими принципами:

1. Сопричастность и развитие. Смены создают единое сообщество вуза и участников для совместной деятельности, личностного самоопределения и профессионального роста. В этом большую роль играет сообщество студентов вуза, которое способствует реализации данного принципа на уровне «равный – равному».

2. Воспитание на традиционных ценностях. Совместная работа направлена на формирование гармоничной и социально ответственной личности, опирающейся на духовно-нравственные ценности и историко-культурные традиции народов России.

3. Формирование поликультурной толерантности. Поликультурная среда смен призвана воспитать личность, свободную от расизма, экстремизма и дискриминации.

4. Измеримость результата. Цели и результаты смены должны иметь возможность фиксации и объективной оценки, что позволяет своевременно корректировать как организацию смен, так и их содержание [6, с. 299].

Анализ первого опыта проведения университетских смен в педагогических вузах летом 2022 года для обучающихся новых регионов в исследовании А. А. Мирошниченко, Н. П. Ивановой и Н. М. Ичетовкиной позволил выделить в структуре этого просветительского и социально-культурного проекта семь ключевых направлений деятельности:

– *психолого-педагогическое* – работа центров помощи, профильных кафедр и консультативных кабинетов;

– *гражданско-патриотическое* – мероприятия по истории и культуре России и ее регионов;

- *здоровьесберегающее* – пропаганда ценностей здорового образа жизни и организация спортивных занятий;
- *интеллектуальное* – профориентация, развитие эрудиции и познавательной активности;
- *методическое* – внедрение практик наставничества;
- *научно-исследовательское* – поддержка участия в грантах и исследовательской работе;
- *организационно-управленческое* – координация участия в олимпиадах и фестивалях, реализация программ повышения квалификации, документационное сопровождение [7, с. 77].

В свою очередь, Д. В. Кижаяева с соавторами выделяет в рамках университетских смен такие модули, как образовательный, культурно-исторический, культурно-досуговый, физкультурно-оздоровительный и психолого-профилактический [9].

Саулина Л. В. на основе проведенной практической работы по социально-педагогическому сопровождению несовершеннолетних, вынужденно переехавших из регионов, вовлеченных в боевые действия, констатирует, что помимо признаков посттравматического стрессового расстройства и изменений в когнитивно-аффективной сфере, наблюдается так называемый кризис гражданской идентичности. В этой связи автор отмечает: «Необходимо направить усилия на медицинскую и психологическую диагностику и коррекцию состояния, формировать антитеррористическое мировоззрение, формировать и укреплять традиционные российские духовно-нравственные ценности, формировать идентичность „Я – гражданин России”» [10, с. 418]. Н. А. Павлова, рассуждая о взаимосвязи патриотизма и идентичности личности, пишет: «Патриотические ценности – это разнообразный спектр идей, убеждений и принципов, которые формируют привязанность человека к родной стране. Они играют важнейшую роль в становлении идентичности индивида и общества в целом» [8, с. 89].

В психологической науке исследователи сосредоточены на изучении эмоциональных реакций у детей и подростков, переживших травмирующие факторы боевых действий. Например, Н. А. Деревянкина и М. А. Юферова с помощью Метода цветовых выборов Люшера (МЦВ) исследовали динамику эмоциональных реакций и эмоционального благополучия подростков, принимавших участие в университетских сменах. На основе полученных результатов в начале и в конце смены они пришли к следующему выводу: «За 10 дней смены произошло увеличение числа участников с потребностью в активности, уменьшение интенсивности переживания утраты и снижение уровня неконтролируемой агрессии. В целом во всей выборке произошло «возвращение» возрастной нормы – переживаний и характеристик, свойственных «обычным» подросткам и юношам. Вторичные показатели МЦВ свидетельствуют о существенном снижении тревоги и уровня стресса и повышении работоспособности» [2, с. 145]. Из этого можно сделать вывод, что участие подростков, переживших травматическое воздействие боевых действий, в университетских сменах способствует их эмоциональному восстановлению. Следовательно, содержательно и психологически грамотно организованные смены могут рассматриваться и как эффективная форма

психолого-педагогической помощи и реабилитации подростков, переживших травматические события.

В современном научном дискурсе все большее внимание уделяется вопросам социокультурной адаптации мигрантов, в том числе несовершеннолетних. Эта тема становится одной из ключевых в исследованиях, посвященных интеграционным процессам в поликультурном обществе. При этом вопросы социокультурной адаптации детей и подростков из новых регионов России (Донецкой и Луганской Народных Республик, Запорожской и Херсонской областей) остаются менее изученными в рамках отечественной педагогики. Данная категория не является мигрантами в классическом понимании, а представляет собой граждан Российской Федерации, проходящих сложный процесс интеграции в общее правовое, образовательное и культурное пространство страны. Их адаптация носит специфический характер, обусловленный предшествующим периодом жизни в зоне вооруженного конфликта, сменой образовательных программ и необходимостью психологической реабилитации. Следовательно, именно на систему образования возлагаются основные задачи по плавной и мягкой трансмиссии социокультурного российского нарратива в детскую и молодежную среду новых регионов России. В этой связи А. В. Фахрутдинова и Н. Н. Абакумова подчеркивают: «Образование лежит в основе формирования системы ценностей, принятых в обществе за счет организации направленного процесса обучения и воспитания» [12, с. 222]. Таким образом, актуализируется потребность в целенаправленном научном осмыслении и выработке педагогических механизмов, способствующих мягкой и эффективной интеграции этой группы молодежи [15].

В статье О. А. Тодарчук «Социальная адаптация детей и молодежи в условиях поликультурной образовательной среды» отмечено, что образование в условиях миграции должно брать на себя компенсаторную функцию, давая знания и навыки, недополученные ранее [11]. В контексте адаптации детей из новых регионов эта функция трансформируется в задачу выравнивания образовательного и культурного контекста, что также является одной из целей университетских смен. Это становится возможным в рамках образовательной мобильности, которая представляет собой процесс перемещения обучающихся между образовательными организациями и регионами с целью получения как знаний, так и культурного опыта, что становится особенно актуальным в контексте интеграции детей из новых регионов России. Таким образом, образовательная мобильность является важным фактором, способствующим успешной социализации детей и их интеграции в новое образовательное пространство. О. В. Цигулева и Н. Н. Абакумова отмечают, что «внутренние изменения, которые связаны с образовательной мобильностью, предполагают создание совершенно новых социокультурных образов и ценностей, оказывающих влияние на дальнейшее формирование человека» [13, с. 203].

Целью данной статьи является анализ результатов анкетирования участников «Университетских смен 2025» в Ярославле для выявления структуры их ожиданий, оценки удовлетворенности различными аспектами программы, определения ключевых адаптационных трудностей и формирования на этой основе практико-ориентированных выводов. Ярославский государственный педагогический университет

им. К. Д. Ушинского с 2022 года уже третий раз становится площадкой для реализации данного проекта, что позволяет проводить сравнительный анализа моделей адаптации из новых регионов России [15].

Научная новизна представленного исследования заключается в следующем: на основе первичных количественных и качественных данных проведен сравнительный анализ эффективности конкретной университетской смены как целостного образовательно-досугового продукта; выявлены не только позитивные факторы (культурный компонент, социальные интеракции), но и «болевы точки» организационного характера (бытовые условия, интенсивность графика), которые часто остаются за рамками отчетности.

Методы и методология. Для оценки удовлетворенности подростков организацией и содержанием программы по завершении каждой смены было проведено анкетирование. Авторская анкета включала вопросы, направленные на анализ мотивационно-ценностных ожиданий участников и их удовлетворенности проведенными образовательными событиями. Объем генеральной совокупности составлял 94 человека. В исследовании приняли участие 76 подростков, завершивших программу, что составляет репрезентативную выборку генеральной совокупности. При доверительной вероятности 95 % ошибка выборки составляет 4,92 %. Из общего числа респондентов 22 человека – мужского пола (28,9 %) и 54 (71,1 %) – женского. Средний возраст участников исследования составил около 15,4 лет, что соответствует старшему подростковому возрасту.

Данное исследование основано на концептуальных принципах социокультурного подхода, который утверждает, что в предпочтениях индивидов относительно выбора механизмов идентичности преобладают общепринятые образцы и нормы поведения, характерные для конкретных социальных общностей.

Основная часть. На вопрос «Что вы ожидали от поездки в Ярославль?» ответы распределились следующим образом: доминируют социально-коммуникативные мотивы (48,8 %). Самый популярный ответ – «новые знакомства с интересными людьми» (26 %), что свидетельствует о позитивном восприятии встречи с единомышленниками. «Весело провести время со своими друзьями» выбрали 22,8 % подростков, что сочетается с первым мотивом, формируя запрос на совмещение нового социального опыта. Таким образом, для половины участников смены данная программа ассоциируется с социальным событием и возможностью общения со знакомыми и новыми людьми.

Также подростки отметили значимость культурно-познавательной составляющей (39,4 %), «посещение исторических и культурных мест» выбрали 21,1 % опрошенных, «получение новых знаний об истории Ярославской земли» – 18,3 %. Это показывает интерес участников к истории, культуре и традициям региона, который они посещают, что удовлетворяет познавательный интерес подростков.

Профессиональная мотивация характерна только для 11 % опрошенных, что означает для части подростков участие в данной программе как процесс пробного погружения в среду конкретного педагогического вуза.

Наиболее популярными форматами для подростков стали посещение исторических мест (76 %), вечерние отрядные мероприятия (51 %) и посещение факультетов ЯГПУ (43 %). Спортивные мероприятия были менее востребованы (33 %).

Ответы подростков на вопрос об общей оценке программы «Университетской смены» демонстрирует высокий уровень удовлетворенности участников, что является ключевым индикатором успешности проекта. Высокий уровень одобрения данной программой составил 97,3 % опрошенных (60,3 % оценили программу на «отлично», 37 % – «хорошо»). Степень неудовлетворенности высказали 2,8 % подростков, оценивших «очень плохо» и «затрудняюсь ответить» участие в программе, что статистически незначимо, связано с индивидуальными особенностями подростков (межличностный конфликт, несовпадение личных ожиданий с форматом, бытовой дискомфорт и т. п.), выразивших негативную и нейтральную оценки.

На вопрос «Какие проблемы у вас возникли во время пребывания в Ярославле?» ответы распределились следующим образом: респонденты выделили две основные группы проблем – насыщенная программа и, как следствие, усталость, а также социально-коммуникативные трудности. 31,5 % опрошенных акцентировали внимание на «напряженном распорядке дня», график смены воспринимался как не оставляющий достаточно времени на отдых и неформальное общение, а 22,5 % в качестве негатива выделили большое количество мероприятий и «гонку от события к событию», что приводит к эмоциональной перегрузке.

В качестве недостатков подростки также выделили проблемы, связанные с бытовыми трудностями: некомфортные базовые бытовые условия для «стирки и помывки» (44,2 %), «маленькие комнаты для проживания» (13 %); психолого-организационная проблема – чрезмерный контроль со стороны взрослых наставников (31,2 %).

На вопрос «Что нового для себя Вы узнали и какой опыт приобрели от участия в мероприятиях университетской смены?» ответы участников распределились следующим образом. Средняя оценка оправданности ожиданий составила 4,4 балла из 5, что свидетельствует о высокой удовлетворенности. В ответах на открытый вопрос о приобретенном опыте доминировали три темы:

- 1) познавательный опыт – «Узнал(а) много нового об истории Ярославля» (65 %);
- 2) социальный опыт – «Научился(ась) общаться, работать в команде», «Нашел(а) новых друзей» (58 %);
- 3) личностно-бытовой опыт – «Получил(а) опыт жизни в общежитии», «Стал(а) более самостоятельным» (22 %).

Сравнительный анализ анкетных данных, полученных в ходе анкетирования участников университетских смен в 2022 и 2025 годах, представлен в таблице (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные данные анкетирования участников университетских смен в 2022 и 2025 годах

Критерий для сравнений	Данные анкетного опроса 2022 г.	Данные анкетного опроса 2025 г.
Объем выборки	102 человека	76 человек
Гендерный состав	49 муж. (48 %), 53 жен. (52 %)	22 муж. (28,9 %), 54 жен. (71,1 %)
Средний возраст	14,74 года	15,4 лет
Ожидания от поездки	– новые знакомства – 30 % – весело провести время с друзьями – 24 % – новые знания об истории – 21 % – посещение исторических мест – 17 % – ничего не ожидали – 1 %	– новые знакомства – 26 % – весело провести время с друзьями – 22,8 % – посещение исторических мест – 21,1 % – новые знания об истории – 18,3 % – профессиональная мотивация – 11 %
Оценка удовлетворенности	– 85 % – высокие оценки (4–5) – 5 % – низкая оценка (2)	– 97,3 % – высокий уровень одобрения (отлично/хорошо) – 2,8 % – неудовлетворенность
Понравившиеся мероприятия	– вечерние отрядные мероприятия – 26 % – спортивные мероприятия – 25 % – посещение факультетов – 19 % – исторические места – 16 % – выставки и театр – 13 % – ничего не понравилось – <1 %	– исторические места – 76 % – вечерние отрядные мероприятия – 51 % – посещение факультетов – 43 % – спортивные мероприятия – 33 %
Выявленные проблемы	Не указаны в анкетных данных	– насыщенная программа, усталость – 31,5 % – бытовые трудности – 44,2 % – контроль со стороны взрослых – 31,2 % – маленькие комнаты – 13 %

Приобретенный опыт	Не указан в анкетных данных	– познавательный – 65 % – социальный – 58 % – личностно-бытовой – 22 %
Общая оценка смены	– отлично – 75 % – хорошо – 23 % – удовлетворительно – 2 % – негативных оценок нет	– отлично – 60,3 % – хорошо – 37 % – негативные/нейтральные – 2,7 %

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что университетские смены являются уникальным проектом, в рамках которого можно не только способствовать формированию этнокультурной идентичности подрастающего поколения на примерах историко-культурных пластов различных регионов России, но и осуществлять трансферт педагогических технологий обучения и воспитания молодого поколения, минимизируя данные дефициты в регионах. Возможно, что данные образовательные проекты в какой-то степени будут способствовать разрешению противоречий, которые отмечает Е. Н. Дятлова: «Анализ деятельности общеобразовательных школ республики в контексте реализации регионального компонента воспитания «Луганский характер» показал возникшее противоречие между объективной необходимостью осуществления целенаправленного процесса формирования патриотических ценностей обучающихся в соответствии с региональной концепцией воспитания и отсутствием специально разработанных воспитательных систем, технологий, методик патриотического воспитания, учитывающих региональные ориентиры организации и осуществления воспитательного процесса» [3, с. 147].

Кроме того, следует отметить отдельно профориентационный компонент университетских смен, проводимых в педагогических вузах, которые, по мнению А. М. Короткова и соавторов, «становятся важным элементом в организации допрофессиональной подготовки старшеклассников к будущей профессии учителя не только как создатели образовательного контента для ППК (*психолого-педагогических классов – прим. авторов*), но и как организаторы их психолого-педагогического сопровождения, в том числе с привлечением студентов» [5, с. 58].

Следует выделить и культурно-исторический компонент университетских смен, который, несомненно, способствует формированию и развитию гражданина и патриота своей страны среди подрастающего поколения. Знакомство детей и молодежи с историей и культурой своей страны является важнейшим фактором и ответом в условиях навязывания псевдокультурных западных ценностей в формировании гражданской идентичности личности. И, несомненно, что основным социальным институтом-транслятором российских ценностей выступает образование. Авторы согласны с высказыванием С. А. Засорина, который пишет: «И сегодня, когда Россия столкнулась с серьезными внешними вызовами, совершенствование образования, воспитание молодежи становится одной из приоритетных задач нашего государства» [4, с. 87].

Выводы и перспективы. На основе сравнительного анализа данных анкетирования подростков – участников проекта «Университетские профильные образовательные смены» в Ярославле можно сделать следующие выводы:

1. Общая удовлетворенность программой остается стабильно высокой в обеих выборках (85 % и 97,3 % положительных оценок), что свидетельствует об успешности проекта в достижении основных образовательных и адаптационных целей. При этом, несмотря на кажущиеся различия в общих оценках смены, нет статистически значимых различий в этих оценках ($U=15$; $p \leq 0,05$).

2. Мотивация участников носит, в основном, социально-коммуникативный характер: в обеих группах преобладают ожидания, связанные с новыми знакомствами и общением с друзьями (суммарно около 50 % ответов). Это отражает возрастные потребности подростков в социализации и эмоциональном взаимодействии.

3. Культурно-познавательный компонент также значим, но его вес варьируется: в первой группе интерес к истории и культуре выражен слабее (в сумме около 38 %), во второй – сильнее (около 39,4 %), при этом во второй группе выше доля тех, кто целенаправленно выбирал посещение исторических мест.

4. Различия в структуре предпочтений по мероприятиям могут быть связаны с составом групп и методикой опроса: в первой группе более популярны развлекательные и спортивные активности, во второй – историко-культурные и образовательные форматы. Это может указывать на разный акцент в программах смен или разный возрастной/ценностный профиль участников.

5. Во второй группе четко выявлены организационно-бытовые проблемы, такие как насыщенность графика, бытовой дискомфорт и чрезмерный контроль со стороны взрослых. В первой группе эти аспекты не изучались, что ограничивает возможность сравнения, но указывает на важность учета логистических и психологических факторов в подобных проектах.

6. Приобретенный опыт участников второй группы носит комплексный характер: познавательный, социальный и личностный. Это подтверждает эффективность событийного подхода не только в плане культурной адаптации, но и в развитии социально-бытовых навыков и самостоятельности подростков.

7. Гендерный и возрастной состав групп различается, что может влиять на структуру ответов: во второй группе преобладают девушки (71,1 %), что может объяснять более высокий интерес к коммуникативным и культурным форматам.

На основе комплексного анализа данных анкетирования можно предложить следующие рекомендации по содержательно-организационному совершенствованию университетских смен:

1. Оптимизация нагрузки и режима. Внедрить обязательные «рекреационные окна» в ежедневное расписание – время (1–1,5 часа) для нерегламентированного отдыха, личных дел, неформального общения. Провести ревизию программы мероприятий, сократив их общее количество

в день в пользу повышения длительности и глубины проведения ключевых событий (экскурсий, мастер-классов). Разработать и четко довести до участников понятный и реалистичный распорядок дня, минимизирующий спешку и стресс от перемещений.

2. Усиление психолого-педагогического сопровождения и социальной интеграции. Внедрить обязательную программу адаптационных тимбилдингов и установочных встреч в первый полноценный день смены, направленных на знакомство, снятие тревожности и формирование групповых норм. Создать и проинформировать о работе «контактного лица» или «службы доверия» (педагог-психолог, старший вожатый) для конфиденциального решения личных проблем. Запланировать регулярные межотрядные мероприятия (общие игры, квесты, творческие вечера) для преодоления барьеров между группами и формирования единого коллектива смены. Здесь, в первую очередь, речь идет о событийности, соответствии пространства взрослого и ребенка. И. Ю. Шустова отмечает: «Воспитание обязательно предусматривает формирование пространства «между» педагогом и воспитанниками, когда возникает пересечение мира ребенка и мира взрослого, взаимообогащение их жизненными и культурными ценностями» [14, с. 186].

3. Дифференциация и персонализация активностей. Ввести элементы выбора в программу: предлагать на часть временных слотов 2–3 параллельных активности разного формата (спортивная, творческая, интеллектуальная, релаксационная). Для спортивных мероприятий сделать акцент на инклюзивных и игровых форматах (например, веселые старты, турниры по настольным играм, пешие прогулки), а не только на конкурентных видах спорта.

4. Поиск баланса между безопасностью и автономией. Четко разграничить зоны и время строгого контроля (ночной отдых, выездные мероприятия) и время условной свободы (свободный час на территории лагеря, отрядное время с вожатым). Внедрить систему доверительных правил и самоуправления (например, совет отряда, система дежурств), передавая часть ответственности инициативным участникам. Сформулировать для вожатых и педагогов ясные инструкции, направленные на поддержку самостоятельности в установленных границах, вместо практики тотального наблюдения.

5. Работа с данными и преемственность (сквозная рекомендация). Систематизировать сбор и анализ анкет обратной связи после каждой смены, выделяя не только общие оценки, но и динамику по конкретным проблемным пунктам (быт, нагрузка). Создать цифровую или методическую «копилку решений» для тиражирования успешных практик и устранения повторяющихся недостатков. Организовать установочные семинары для педагогов и вожатых новой смены с разбором итогов и рекомендаций предыдущего заезда.

Таким образом, проект «Университетские профильные образовательные смены» успешно выполняет свои основные функции: культурно-просветительскую, социализирующую и профориентационную (через знакомство с ЯГПУ). Ключевыми факторами удовлетворенности являются насыщенная культурная программа и возможности для социального взаимодействия внутри отрядов. Основными зонами риска и

неудовлетворенности являются организационно-бытовые условия (гигиена, проживание) и чрезмерно плотный, утомительный график.

Список литературы

1. **Гурьянчик, В. Н.** Социокультурная адаптация детей из новых регионов России / В. Н. Гурьянчик, Т. В. Макеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83–2. – С. 103–106.
2. **Деревянкина, Н. А.** Психологическая диагностика эмоциональных реакций подростков и юношей из ЛНР, ДНР и вновь освобожденных территорий / Н. А. Деревянкина, М. А. Юферова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3(132). – С. 137–147. – DOI: 10.20323/1813-145X_2023_3_132_137.
3. **Дятлова, Е. Н.** Теоретико-методологические основания создания системы формирования патриотических ценностей у детей и ученической молодежи с учетом регионального компонента воспитания / Е. Н. Дятлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 1(124). – С. 146–155.
4. **Засорин, С. А.** Историческое просвещение как важнейший и актуальный механизм формирования традиционных российских гражданских ценностей / С. А. Засорин // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 4(122). – С. 83–89.
5. **Коротков, А. М.** Модель интеграции образовательных организаций новых субъектов Российской Федерации в систему сетевых профильных психолого-педагогических классов / А. М. Коротков, С. Б. Спиридонова, О. А. Карпушова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 2(118). – С. 57–64.
6. **Мирошниченко, А. А.** Университетские профильные образовательные смены в российских вузах: о базовых принципах реализации интеграционной функции / А. А. Мирошниченко, А. В. Барышников, И. А. Голубева // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 2. – С. 296–300. – DOI: 10.55355/snv2023122316.
7. **Мирошниченко, А. А.** Университетские смены в России: от эмпиризма к систематизации / А. А. Мирошниченко, Н. П. Иванова, Н. М. Ичетовкина // Преподаватель XXI век. – 2023. – № 4–1. – С. 70–81. – DOI: 10.31862/2073-9613-2023-4-70-81.
8. **Павлова, Н. А.** Основы формирования патриотических ценностей у обучающихся начальной школы Луганской Народной Республики средствами военно-физического воспитания / Н. А. Павлова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2024. – № 3(120). – С. 88–93.
9. **Психолого-педагогическое сопровождение** подростков в условиях «университетских профильных (образовательных) смен» / Д. В. Кижаева, М. А. Кечина, Е. А. Савельева-Рат, А. Н. Яшкова // Учебный эксперимент в образовании. – 2022. – № 3(103). – С. 32–39. – DOI: 10.51609/2079-875X_2022_3_32.

10. Саулина, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение детей из новых регионов РФ и территорий, граничащих с регионами, где ведутся боевые действия / Л. В. Саулина // Ценности в системе воспитания: семья – общество – государство : сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 24–25 окт. 2024 г. / [редкол.: Якуббо А. Н. (отв. ред.) и др.]. – Москва, 2024. – С. 415–421.
11. Тодарчук, О. А. Социальная адаптация детей и молодежи в условиях поликультурной образовательной среды / О. А. Тодарчук // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – № 2(40). – С. 130–137.
12. Фахрутдинова, А. В. Многополярный мир и детерминанты организации образования гражданина в школе / А. В. Фахрутдинова, Н. Н. Абакумова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 503. – С. 221–226. – DOI: 10.17223/15617793/503/22.
13. Цигулева, О. В. Вуз как центр развития образовательной мобильности: история, содержание, дизайн / О. В. Цигулева, Н. Н. Абакумова // Вестник Томского государственного университета. – 2025. – № 511. – С. 200–207. – DOI: 10.17223/15617793/511/21.
14. Шустова, И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников / И. Ю. Шустова // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 438. – С. 186–193. – DOI: 10.17223/15617793/438/25.
15. Gur'yanchik, V. N. The Educational Aspect of Ensuring the Safety of Children from the Liberated Territories / V. N. Gur'yanchik, V. V. Belkina, T. V. Makeeva // Pedagogy and Education. – 2022. – № 4. – P. 72–81. – DOI: 10.7256/2454-0676.2022.4.39265.

**Guryanchik V. N.,
Makeeva T. V.,
Komshina L. A.**

Experience of implementing the «University Specialized Educational Camps» project for children from new regions of Russia

The article analyzes the experience of organizing the project «University Profile Educational Camps» for children from new regions of Russia. Based on a survey of participants in «University Camps 2025», key factors in the effectiveness of short-term educational and recreational programs for young people were analyzed. A high level of satisfaction, the leading role of the cultural and historical component, and social interactions were identified. A comparison was made with the results of a survey conducted following the implementation of this program in 2022, based on which recommendations were made for improving the organization and content of the socio-cultural project.

Key words: adaptation, cultural and educational tourism, youth educational programs, leisure organization, participant satisfaction, university camps

Яковенко Кирилл Сергеевич,
преподаватель
кафедры биологического образования
Института фундаментальной медицины и биологии
ФГБОУ ВО «КПФУ»,
аспирант ГАОУ ДПО «ИРО РТ»
jakovenkoks@yandex.ru

Результаты оценки цифрового образовательного контента сайта Института развития образования Республики Татарстан

В статье представлены результаты экспертного анализа цифрового образовательного контента официального сайта Института развития образования Республики Татарстан. Исследование сфокусировано на двух ключевых аспектах: разнообразие форм представления контента и его востребованность в профессиональном педагогическом сообществе. Методология включала оценку тремя независимыми экспертами, показавшими высокую степень согласованности. Результаты выявили значительный дисбаланс: при высоком качестве и практической ценности текстового контента наблюдается критически низкий уровень развития интерактивных и мультимедийных форматов. Определен «парадокс» – высокая востребованность услуг института при недостаточном использовании современных цифровых образовательных технологий. На основе выводов сформулированы конкретные рекомендации по трансформации сайта из информационного портала в полноценный интерактивный образовательный хаб.

Ключевые слова: цифровой образовательный контент, дополнительное профессиональное педагогическое образование, экспертная оценка, вовлеченность пользователей, диверсификация контента, образовательные технологии

Вводная часть. На современном этапе развитие системы дополнительного педагогического образования претерпевает значительную трансформацию под влиянием цифровых технологий, высокоскоростного интернета, искусственного интеллекта и алгоритмов машинного обучения. Цифровизация в сфере образования нормативно оформилась в 2019 году в федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование». Ключевым элементом трансформации выступает цифровой образовательный контент – структурированное предметное содержание, используемое в образовательном процессе [6], представляющим собой совокупность аудио, видео, текстовой и мультимедийной информации [13]. Постановление Правительства Российской Федерации от 11 октября 2023 г. N 1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» трактует данное понятие

как «материалы и средства обучения и воспитания, представленные в цифровом виде, включая информационные ресурсы, а также средства, способствующие определению уровня знаний, умений и навыков, компетенций и достижений обучающихся». Несмотря на законодательно закрепленное понятие и возрастающий спрос на гибкие решения для обучения педагогов, в научной литературе остается недостаточно изученной проблема качества и эффективности существующего цифрового образовательного контента сайтов региональных систем повышения квалификации. Особый исследовательский интерес представляет анализ цифрового образовательного контента сайта Института развития образования Республики Татарстан, который выполняет функцию навигатора в региональном образовательном пространстве. Существует явное противоречие между потенциальными возможностями современных цифровых форматов и их представлением на сайте ведущей организации региональной системы дополнительного профессионального образования.

Цель настоящего исследования заключается в проведении комплексного анализа цифрового образовательного контента официального сайта Института развития образования Республики Татарстан по двум ключевым направлениям: оценка разнообразия форм его представления и определение уровня его востребованности в профессиональном педагогическом сообществе республики.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации комплексной оценки цифрового образовательного контента. Выявлен и описан парадокс: высокие показатели посещаемости сайта и полезности материалов сосуществуют с дефицитом интерактивных и мультимедийных форматов. Полученные результаты демонстрируют разрыв между возможностями цифровой среды Института развития образования Республики Татарстан и их реальной реализацией.

Теоретическая значимость заключается в расширении системы критериев оценки качества цифрового контента образовательных организаций системы дополнительного образования за счет внедрения таких показателей как востребованность и вовлеченность.

Выявленный парадокс «востребованности без интерактивности» представляет собой эмпирический феномен для теоретического осмысления отношений между посещаемостью и технологическим развитием официальных сайтов в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке диагностических критериев, которые могут быть использованы для самооценки и модернизации цифрового образовательного контента сайта. Полученные результаты, формируют основу для рекомендаций по оптимизации контента и функционала сайта.

Методы и методология. В процессе исследования проведен экспертный анализ цифрового образовательного контента официального сайта государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан». Анализ сосредоточен на двух

ключевых аспектах: разнообразие форм представления контента и его востребованность педагогами республики. К проведению анализа были привлечены три эксперта. Каждый из них обладает научно-педагогическим стажем не менее пяти лет, ученой степенью кандидата наук, а также опытом работы в системе высшего и дополнительного профессионального образования и участия в качестве экспертов в республиканских профессиональных конкурсах.

Вопросам оценки сайтов образовательных организаций системы дополнительного профессионального образования посвящены работы Коптевой Г. Л. [11], Коновалова А. А., Сатдыкова А. И., Есениной Е. Ю. [9], Волобуевой Т. Б. [4], Гришиной И. В., Волкова В. Н. [5], Нугумановой Л. Н., Шайхутдиновой Г. А., Яковенко Т. В. [10], Блинова В. И. [2].

Основная часть. Если ранее сайт Института развития образования рассматривался как канал доставки информации, то сегодня «тенденции развития диктуют более сложные условия использования интерактивных форм вовлеченности, предполагающих субъектное участие» слушателей курсов повышения квалификации. [14] Понятие контент в большом российском словаре определяется как наполнение, содержание сайта; в работах ряда авторов контент рассматривают как любой вид информации, относящийся к содержанию информационного продукта; содержание, информация, данные, материалы различных видов, используемые для трансляции различных видов информации (образовательной, новостной, деловой, научной и др.) [3]. К цифровому образовательному контенту относят учебные материалы, разработанные с учетом различных стилей обучения (аудиального, визуального, кинестетического) и представленные в цифровом формате [17], и средства обучения с момента использования данного содержания педагогом в конкретной обучающей ситуации [7].

На современном этапе сайт образовательной организации рассматривается как элемент цифрового образования [15] и имиджевой составляющей.

Для наполнения сайта широко используются следующие форматы цифрового контента:

- текстовой контент: статьи, кейсы, интервью, посты. Использование ИИ для генерации текстов «существенно ускоряет процесс их создания, обеспечивая при этом их уникальность и разнообразие» [8];
- видео контент: широкоформатные ролики, интервью, обзоры, скринкасты, вертикальные видео, вебинары, лекции;
- аудио контент: подкасты, записи вебинаров;
- графический: иллюстрации, фотографии, изображения, анимация, скриншоты, графики и схемы, инфографика как максимально понятный и доступный вид [12];
- интерфейсный: разделы меню, контакты, всплывающие блоки;
- дайджест: любые подборки – топ популярных или вышедших за прошедший месяц статей, плейлист с актуальными видео, пост с гиперссылками на другие материалы на сайте и в соцсетях;
- интерактивный: гибридный формат, который предполагает взаимодействие аудитории через разные инструменты (квизы и тесты, чат-боты, онлайн-стримы);

– пользовательский: гибридный формат, который создаёт целевая аудитория, это комментарии, отзывы, фотографии, юзкейсы, записи видео о мероприятии.

Сочетание различных форматов позволяет сделать подачу информации более качественной, увеличить интерес целевой аудитории к образовательному контенту. При этом «необходимо тщательно продумывать количество используемых форматов, чтобы у аудитории не возникало перенасыщения» [1]. На современном этапе одним из инструментов нецелевой конкуренции выступает официальный сайт организации [16].

В процессе исследования проведен анализ сайта, который в настоящее время является хабом и навигатором для образовательных услуг и ресурсов дополнительного педагогического образования в Республике Татарстан.

Для оценки сайта экспертами использовалась шкала от 1 до 10 баллов, где интервал от 1–2 баллов – «контент отсутствует» или «показатель критически низкий»; 3–4 – «низкий»; 5–6 – «средний»; 7–8 – «высокий»; 9–10 – «очень высокий». Результаты оценки независимых экспертов представлены в Табл. 1.

Таблица 1

**Экспертная оценка критерия
«Разнообразие форм образовательного контента»**

Форма контента	Оценка 1 эксперта (1–10)	Оценка 2 эксперта (1–10)	Оценка 3 эксперта (1–10)	Средний балл экспертизы
Текстовой	10	10	10	10,0
Видео	4	5	4	4,3
Аудио	1	1	1	1,0
Графический	7	7	7	7,0
Дайджест	1	2	2	1,7
Интерактивный	3	3	3	3,0
Пользовательский	2	2	1	1,7
Связь с внешними ресурсами	6	6	6	6,0

Для расчета надежности оценок экспертов использовался коэффициент внутриклассовой корреляции (ICC), по результатам расчетов он составил 0,9965. Полученное значение близко к 1.0, что соответствует высокой согласованности экспертов. Данные были получены при анализе сайта, обладают высокой степенью надежности и достоверности. Полученные данные анализа по разнообразию форм контента объединены в Табл. 2.

Таблица 2

Анализ разнообразия и полноты форм контента

Форма контента	Средний балл экспертизы	Качественная оценка	Уровень присутствия	Комментарии
Текстовой	10,0	Очень высокий	Лидер	Преобладающий контент, присутствует в избытке
Графический	7,0	Высокий	Стабильно представлен	Визуальный контент сопровождается текстовым
Связь с внешними ресурсами	6,0	Средний	Присутствует на базовом уровне	Есть ссылки, но их количество ограничено
Видео	4,3	Низкий	Слабо представлен	Видеоформат в настоящее время является ключевым, используется в недостаточном количестве
Интерактивный	3,0	Низкий	Слабо представлен	Сайт носит пассивный информационный характер. Инструменты для взаимодействия представлены в ограниченном количестве
Дайджест	1,7	Критически низкий	Отсутствует	Системная работа по анонсированию материалов отсутствует
Пользовательский	1,7	Критически низкий	Отсутствует	Отсутствует вовлеченность целевой аудитории в создание контента
Аудио	1,0	Критически низкий	Отсутствует	Медийная ниша (подкасты и аудиолекции) не представлены на сайте

Разнообразие форм образовательного контента по оценке экспертов составляет 4,2/10 баллов, что свидетельствует о низком разнообразии представленных форм. На сайте преобладает информационно-справочный контент, критически низкий показатель мультимедиа и интерактивного контента. Полученные данные легли в основу рекомендаций экспертов. Так для развития сайта необходимо интегрировать интерактивный контент: тесты, опросы, форумы для обсуждения и др.; видеоформат:

лекции, вебинары, интервью с экспертами; освоение аудиониши: подкасты, аудиолекции и интервью для «обучения на ходу». Улучшение существующих форматов: развитие пользовательских форматов, внедрение дайджестов, углубление работы с внешними ресурсами. Анализируемый сайт в большей степени выполняет функцию архива документов и материалов, но не выполняет ключевую для образовательного учреждения задачу – наполнение сайта современным разнообразным образовательным контентом, обеспечивающим вовлечение педагогов в его формирование и практико-ориентированное обучение в цифровой среде.

Вторым этапом анализа стала оценка востребованности сайта педагогами, результаты представлены в Табл. 3.

Таблица 3

Экспертная оценка востребованности сайта Института развития образования Республики Татарстан педагогами – слушателями курсов повышения квалификации

Параметр	Эксперт 1 (1–10)	Эксперт 2 (1–10)	Эксперт 3 (1–10)	Средний балл по результатам экспертизы
Количественные показатели:				7,18
Посещение сайта	9	9	9	9
Глубина просмотра (видео и текста)	7	7	8	7,3
Показатель отказов	3	4	4	3,6
Повторное посещение	7	7	7	7
Скорость потребления контента	9	9	9	9
Показатели вовлеченности				4,6
Реакция на материалы	2	2	2	2
Репосты	4	4	4	4
Комментарии и обсуждения	2	2	2	2
Скачивание материалов	8	8	8	8
Подписки	7	6	7	6,6
Клики по внутренним ссылкам	8	8	8	8
Выполнение интерактивных действий	2	1	2	1,6
Субъективные критерии				3,3
Прямые отзывы	2	2	2	2

Результаты опросов	5	5	4	4,6
Результативные критерии				7,0
Применение знаний на практике	7	6	7	6,6
Достижение учебных целей	7	7	7	7
Влияние на карьеру	7	8	8	7,6

Оценка экспертов составила 5,52/10 баллов. Достоверность проведенной экспертизы является высокой, 9 из 14 параметров оценки экспертов совпадают, либо отличаются на 1 балл. Это свидетельствует о четкости критериев и объективности проведенной оценки. Сводная таблица по результатам анализа, Табл. 4.

Таблица 4

**Сводная таблица по результатам анализа сайта
Института развития образования Республики Татарстан**

Группа критериев	Средний балл	Качественная оценка	Комментарии
Количественные показатели	7,18	Высокий уровень	Сайт действующий, имеет стабильную аудиторию и хорошую видимость.
Результативные критерии	7,0	Высокий уровень	Контент является практико-ориентированным и полезным для профессионального развития.
Показатели вовлеченности	4,6	Низкий уровень	Низкая активность и вовлеченность пользователей в коммуникацию
Субъективные критерии	3,3	Критически низкий уровень	Система обратной связи и оценки контента пользователями не развита

Сайт успешно выполняет функцию информационного портала. Высокая посещаемость, повторное обращение к контенту, длительность изучения материала свидетельствуют об актуальности для педагогов размещаемой информации. Пользователи воспринимают сайт как полезную библиотеку. Эксперты отмечают отсутствие каналов вовлеченности целевой аудитории в формирование контента сайта, которое в настоящий момент формируется без учета потребностей педагогов. Но несмотря на это контент является качественным, актуальным и практически полезным для педагогов, но упакован в современный, интерактивный формат, подавляющий вовлеченность и блокирует обратную связь.

Проведенный анализ позволил выявить «парадокс» – высокая востребованность контента, связанная с важностью решаемых задач, и низкий уровень современного цифрового образовательного контента, представленного на сайте. Реализация предложенных экспертами рекомендаций позволит стать официальному сайту Института развития

образования Республики Татарстан современным региональным цифровым образовательным центром:

- размещение на главном сайте ключевого медийного контента, например: записи лучших вебинаров, видеолекции от экспертов, интервью об успешных педагогических практиках;
- создание цифровой медиатеки с видеоуроками, интерактивными кейсами, инфографикой по актуальным темам образования;
- внедрение интерактивных элементов: «онлайн-опросы», «интерактивные тесты» для самопроверки, «форумы» для обсуждения методических вопросов;
- регулярное проведение коротких целевых опросов;
- рассмотрение возможности интеграции отдельных открытых курсов с платформы Moodle на главную страницу для привлечения слушателей;
- установка на сайт системы аналитики для сбора точных данных о посещаемости, востребованности разделов и поведения пользователей. Это позволит принимать решения о развитии контента на основе объективных цифр;
- упор на практико-ориентированный, качественный контент, что является ключевым преимуществом сайта ГАОУ ДПО «ИРО РТ».

Реализация рекомендаций экспертов позволит трансформировать сайт в полноценный цифровой образовательный центр с современным и разнообразным контентом.

Выводы. Полученные в процессе экспертизы данные позволяют констатировать, что сайт имеет двойственную природу. С одной стороны, он является эффективным административно-информационным хабом, обеспечивающим стабильный доступ педагогов к актуальным нормативным и методическим материалам, что подтверждается высокими количественными и результативными показателями. С другой стороны, ресурс демонстрирует низкий уровень присутствия образовательного контента: интерактивного (3,0), пользовательского (1,7), мультимедийного (аудио 1,0). Выявленное противоречие между высокой практической ценностью контента и архаичными формами его представления определяет ключевой вектор развития. Реализация предложенных рекомендаций, направленных на интеграцию видео- и аудиоформатов, внедрение интерактивных сервисов и развитие пользовательского контента позволит совершить качественный скачок от функции «архива документов» к статусу современного цифрового образовательного центра, отвечающего вызовам персонализированного и непрерывного педагогического образования.

Список литературы

1. **Базикян, С. А.** Конвергентность и мультимедийность в просветительских проектах как эффективные инструменты удержания внимания аудитории / С. А. Базикян, В. Е. Карпусь // Вопросы медиабизнеса. – 2024. – Т. 3, № 3. – С. 16–25. – DOI: 10.24412/3034-1930-2024-0170.
2. **Блинов, В. И.** Методологические аспекты сопровождения профессионального развития педагогов / В. И. Блинов, А. А. Коновалов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 4(44). – С. 11–21.

3. **Богомазова, А. Е.** Генезис цифрового образовательного содержания в контексте педагогики / А. Е. Богомазова, В. Н. Гуров, В. Г. Яфаева // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 8–17.
4. **Волобуева, Т. Б.** Проектирование модели веб-интеграции для повышения квалификации педагогов / Т. Б. Волобуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4(49). – С. 31–41.
5. **Гришина, И. В.** Основные направления изменений системы дополнительного профессионального образования руководителей школ / И. В. Гришина, В. Н. Волков // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2(55). – С. 39–46.
6. **Десненко, С. И.** Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании / С. И. Десненко, Т. Е. Пахомова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – № 5. – С. 6–14. – DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-6-14.
7. **Илакавичус, М. Р.** Понятие «цифровой образовательный контент» в современной педагогике / М. Р. Илакавичус, А. М. Моргунов // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2025. – № 3(109). – С. 155–168.
8. **Искусственный интеллект** в образовательном контенте: актуальный тренд и практические аспекты эволюции учебного процесса / А. А. Калинин, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, Ю. В. Федорова // Наука и школа. – 2024. – № 5. – С. 98–113. – DOI: 10.31862/1819-463X-2024-5-98-113.
9. **Коновалов, А. А.** Подготовка, профессиональное развитие и оценка навыков педагогов профессионального образования за рубежом / А. А. Коновалов, А. И. Сатдыков, Е. Ю. Есенина // Science for Education Today. – 2022. – Т. 12, № 6. – С. 138–164.
10. **Нугуманова, Л. Н.** Цифровая трансформация дополнительного профессионального образования Республики Татарстан / Л. Н. Нугуманова, Г. А. Шайхутдинова, Т. В. Яковенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 2(42). – С. 107–114.
11. **Сайт образовательной организации** как зеркало её методической деятельности: модель методического контента и инструменты его оценки / Г. Л. Копотева, И. М. Логвинова, Л. М. Зиновьева, Т. Ю. Солёная // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2021. – № 1(12). – С. 93–108.
12. **Пустовалова, В. В.** Инфографика как средство визуализации учебной информации / В. В. Пустовалова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 222–228. – EDN: YNCNUN.
13. **Синельникова, О. А.** Понятие электронно-образовательного контента / О. А. Синельникова, В. Н. Синельникова // Инфраструктура цифрового развития образования и бизнеса : сб. науч. трудов нац. науч.-практ. конф., Орел, 01–30 апр. 2021 г. / под ред. Л. И. Малявкиной. – Орёл, 2021. – С. 83–87. – EDN: NTNROZ.
14. **Турянская, О. Ф.** Функциональная направленность цифровой образовательной среды в обучении: от информации к взаимодействию / О. Ф. Турянская, Т. А. Павлова // Вестник Луганского государственного

- педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 219–227. – EDN: UAFQPB.
15. Федотова, Н. М. Организация контентной политики на сайтах библиотек вузов: стратегии продвижения издательских проектов / Н. М. Федотова // Филология: научные исследования. – 2023. – № 2. – С. 45–55. – DOI: 10.7256/2454-0749.2023.2.38914. – EDN: HFJDDT.
 16. Ходакова, О. В. Комплексная оценка официальных сайтов медицинских организаций / О. В. Ходакова, Ю. В. Евстафьева // Здоровоохранение Российской Федерации. – 2017. – № 61(2). – С. 70–75. – DOI: 10.18821/0044-197X-2017-61-2-70-75.
 17. **The effect of digital content** designed based on learning styles on academic achievement and motivation toward learning / M. S. Alzboun, N. Z. Halalsheh, F. M. Alslaiti [et. al.] // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST). – 2023. – № 11(6). – P. 1405–1423.

Yakovenko K. S.

Results of the assessment of digital educational content on the website of the Institute for the development of education of the Republic of Tatarstan

The article presents the results of an expert analysis of the digital educational content on the official website of the Institute for the Development of Education of the Republic of Tatarstan. The study focused on two key aspects: the diversity of content presentation formats and its demand within the professional pedagogical community. The methodology involved an assessment by three independent experts, which showed a high degree of consistency. The results revealed a significant imbalance: while textual content is of high quality and practical value, there is a critically low level of development of interactive and multimedia formats. A “paradox” was identified – high demand for the institute’s services alongside insufficient use of modern digital educational technologies. Based on the findings, specific recommendations are formulated for transforming the website from an information portal into a full-fledged interactive educational hub.

Key words: digital educational content, additional professional pedagogical education, expert assessment, user engagement, content diversification, educational technologies

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.091.12:005.322:929Кузьмина

Вакуленко Валентина Николаевна,
д-р пед. наук, профессор,
профессор кафедры культурологии
ФГБОУ ВО «ХГПУ»
vnyvakulen@gmail.com

Власенко Валерия Сергеевна,
канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедры дефектологии и
специальной психологии
ФГБОУ ВО «КубГУ»
vs.vlasenko@mail.ru

Акмеологический подход к формированию зрелой личности педагога-профессионала в научной концепции Н. В. Кузьминой

Актуальные социально-экономические вызовы обуславливают запрос на педагогов, демонстрирующих вершину профессионализма. Это ставит во главу угла вопрос о профессионализме кадров и актуализирует поиск эффективных моделей их развития. В статье анализируются ключевые положения акмеологической концепции Н. В. Кузьминой, которые выступают методологической основой для формирования зрелой личности педагога-профессионала. Теоретическое осмысление акмеологических закономерностей позволяет создать научно обоснованную базу для модернизации программ повышения квалификации, совершенствования процедур аттестации и построения индивидуальных траекторий профессионального роста педагогов в соответствии с требованиями современной образовательной среды.

Ключевые слова: акмеологический подход, зрелая личность, педагог-профессионал, педагогическая система, квалиметрическая модель оценивания, уровни продуктивности

Актуальность. В контексте реализации национального проекта «Молодёжь и дети» ключевой задачей является обеспечение системы образования кадрами с высоким уровнем педагогического мастерства. Решение этой задачи напрямую зависит от профессионализма педагогов, что делает актуальным обращение к фундаментальным теориям развития личности учителя. В качестве методологической основы для формирования зрелой личности педагога-профессионала выступает акмеологическая концепция, разработанная Н. В. Кузьминой.

Характерной особенностью концепции является её проникновение во все сферы педагогической реальности: от дошкольного образования до систем профессиональной подготовки и повышения квалификации. При этом

теоретическая модель не оставалась статичной, а непрерывно развивалась и дополнялась, сохраняя свою актуальность [14].

Целью статьи является теоретическое обоснование и анализ концептуальных положений научной школы Н. В. Кузьминой, раскрывающих механизмы достижения вершин профессионализма (акме) в педагогической деятельности.

В работе авторами анализируется необходимость применения системного подхода к организации педагогического образования, ориентированного на психологические особенности развития взрослых и принципы непрерывного профессионального роста.

Научная новизна исследования заключается в анализе концепции Н. В. Кузьминой как целостной динамической системы, интегрирующей цели, содержание и средства коммуникации для всесторонней характеристики труда учителя и обеспечения его перехода от режима функционирования к режиму инновационного развития.

Степень разработанности. Исследование базируется на междисциплинарном синтезе, включающем:

- антропологический подход Б. Г. Ананьева, рассматривающий человекознание как единую комплексную дисциплину;
- социологическую теорию В. А. Ядова, раскрывающую диспозиционную структуру личности;
- акмеологическую традицию, представленную работами Н. А. Рыбникова, определившего предмет науки, А. А. Деркача, выделившего педагогическую акмеологию в самостоятельное направление, и А. А. Бодалева, исследовавшего средовые факторы развития.

Центральное место в теоретическом каркасе занимает определение акмеологии как науки о факторах и стимулах, детерминирующих развитие личности, данное Н. В. Кузьминой.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что концепция Н. В. Кузьминой заложила основы методологии системно-структурного анализа педагогических явлений и создала фундамент для изучения профессионализма как интегративного качества личности.

Практическая значимость исследования определяется тем, что теоретическое осмысление акмеологических закономерностей позволяет создать научно обоснованную базу для модернизации программ повышения квалификации, совершенствования процедур аттестации и построения индивидуальных траекторий профессионального роста педагогов в соответствии с требованиями современной образовательной среды.

Методы и методология исследования. Методологической основой статьи выступает акмеологический подход, разработанный в научной школе Н. В. Кузьминой. В рамках данного исследования он реализуется через системно-структурный анализ педагогических явлений, что позволяет рассматривать профессионализм педагога не как набор разрозненных качеств, а как интегративное свойство личности.

Ключевым методологическим инструментом является теория педагогической системы Н. В. Кузьминой. В работе используется декомпозиция данной системы на пять необходимых и достаточных структурных компонентов (цели, содержание, средства коммуникации,

педагоги, учащиеся) и пять функциональных компонентов деятельности педагога (гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) [10, с. 55–57].

Для анализа структуры зрелой личности педагога применяется структурно-функциональный анализ, позволяющий выделить такие интегративные компоненты, как профессионально-педагогическая направленность, компетентность и специфические способности.

Эмпирическая верификация теоретических положений и оценка продуктивности педагогической деятельности осуществляются на основе квалиметрического подхода. Данный метод позволяет дифференцировать педагогов по уровням мастерства («мастер», «скорее мастер», «средний уровень» и т. д.) на основе объективных показателей – меры готовности выпускников к успешному функционированию в последующих образовательных или профессиональных системах [5, с. 128–133].

Основная часть

Качество и долговечность гуманитарных концепций, как правило, характеризуется предельной простотой исходных постулатов, что со временем приводит к формированию обширного корпуса прикладных аспектов, не уступающих по своей ясности базовым положениям. Данный феномен служит надежным индикатором валидности и жизнеспособности научной концепции. Акмеологическая концепция, разработанная Ниной Васильевной Кузьминой около пятидесяти лет назад, обладает высокой объяснительной и преобразующей силой, которая подвергается анализу и творческому переосмыслению со стороны научного сообщества, что приводит к появлению новых граней в педагогической теории и практике образования [14].

В научной концепции Н. В. Кузьминой *зрелая личность педагога-профессионала* рассматривается в контексте **педагогической системы** и личностных качеств, **которые обуславливают успешность профессиональной** деятельности. Учёная разработала концепцию педагогических способностей, которая представляет собой системную трактовку этого явления.

Педагогическая система определяется как взаимосвязь пяти структурных элементов: целей, содержания образования (учебной информации), средств педагогической коммуникации, учащихся и педагогов. Функциональное обеспечение устойчивости и развития данной системы реализуется через пять ключевых компонентов деятельности педагога: гностический (познавательный), проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский [10, с. 101–122].

Системообразующим фактором выступает конечный результат деятельности системы – способность обучающихся к саморазвитию и продуктивному функционированию в последующих образовательных или профессиональных средах.

Согласно акмеологической концепции Н. В. Кузьминой, зрелая личность педагога-профессионала представляет собой интегративное качество, включающее компоненты: *профессионально-педагогическая направленность* как системообразующее отношение личности к педагогической деятельности, которое предполагает интерес к профессии, склонность к творчеству и осознание трудностей; *структура*

направленности включает интерес и любовь к детям, потребность в педагогической деятельности, осознание собственных возможностей и стремление к постоянному совершенствованию; профессионально-педагогическая компетентность, понимаемая как готовность и способность педагога осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне; *компетентность* характеризуется владением психолого-педагогическими знаниями и способностью трансформировать их в педагогические умения для решения учебно-воспитательных задач; *педагогические способности*, под которыми подразумеваются индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность овладения педагогической деятельностью. Ключевыми способностями выступают педагогический такт, педагогическая наблюдательность; дидактические способности (умение делать сложный учебный материал доступным и интересным), перцептивные способности (способность к адекватному восприятию и пониманию личности ученика) [8, с. 21–27].

Центральной особенностью педагогических способностей является их инструментальный характер, где личность педагога выступает главным средством воздействия на личность обучающегося. Эта идея созвучна антропологическому принципу К. Д. Ушинского, постулирующему, что только личность способна формировать другую личность.

Однако данное воздействие не является прямым; оно всегда опосредовано. Инструментом взаимодействия педагога и обучающегося выступает учебная дисциплина, которая представляет собой модель соответствующей научной или художественной области. Эффективность трансляции знаний и формирования компетенций напрямую зависит от уровня владения педагогом этой дисциплиной и его методического мастерства.

Важно подчеркнуть, что высокий уровень предметной одаренности (например, музыкальные или художественные способности) не является достаточным условием для успешной педагогической деятельности. Существует качественное различие между способностью к исполнительскому мастерству и способностью к обучению этому мастерству, что свидетельствует о специфической структуре педагогических способностей.

Эмпирическое подтверждение данной структуры было получено в ходе сравнительного психолого-педагогического исследования адаптации молодых педагогов. Анализ позволил дифференцировать две группы специалистов.

Группа с высоким потенциалом: педагоги, столкнувшиеся с объективными трудностями (организация внимания, дисциплины), но успешно преодолевшие их, что привело к высоким результатам в учебно-познавательной деятельности учащихся. Это является маркером наличия развитых педагогических способностей.

Группа с дефицитом способностей: педагоги, для которых аналогичные трудности оказались непреодолимыми. Минимальный уровень развития их профессиональной компетентности и отсутствие положительной динамики свидетельствуют о низком уровне развития педагогических способностей и необходимости применения специальных коррекционно-развивающих технологий.

В качестве средств формирования духовных новообразований и развития субъектных свойств участников образовательного процесса

выступают учебные дисциплины. Именно их инструментарий обеспечивает формирование у обучающихся продуктивной компетентности и ключевых компетенций, необходимых для успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности [5, с. 128–133].

Способности субъектов образования определяются как особая чувствительность к процессу взаимодействия учащихся с объектами познания и деятельности, опосредованного содержанием учебной дисциплины и педагогическим воздействием. Следует подчеркнуть, что изолированное исследование личности педагога, содержания учебного предмета и способностей не является методологически корректным. Феномен продуктивности обусловлен синергетическим эффектом – гармоничным сочетанием и интеграцией данных компонентов в единую систему.

В структуре личности педагога выделяются два взаимосвязанных аспекта:

1. Внешний (перцептивный): аттрактивность личности, создающая психологически комфортную среду и мотивирующую обучающихся к взаимодействию.

2. Внутренний (операциональный): уровень профессиональной компетентности в построении педагогически целесообразных взаимоотношений и владение культурой профессионального общения [16, с. 10–14].

Развитие личности педагога-профессионала в концепции Н. В. Кузьминой детерминировано следующими факторами: *тип личностной направленности* – истинно-педагогическая, формально-педагогическая и ложно-педагогическая направленность, достижение вершин профессионализма (акме) возможно только при доминировании истинно-педагогической направленности; *готовность к профессиональному росту*, что является движущей силой акмеологического развития; *продуктивность решения профессиональных задач*, которая стимулирует раскрытие творческого потенциала педагога, в то же время непродуктивная деятельность ведет к стагнации и самоблокировке развития.

Специфика методов исследования продуктивности педагогов заключалась в применении квалиметрического подхода, заимствованного из методологии фундаментальных наук, для оценки профессиональной продуктивности. Отбор и дифференциация педагогов осуществлялись на основе объективных показателей – меры готовности их выпускников к успешному функционированию в последующих образовательных или профессиональных системах [8, с. 26–28].

В качестве критериев продуктивности использовалась следующая уровневая шкала мастерства:

1. Мастер: готовность большинства выпускников к продуктивной самостоятельной деятельности на входе в последующие образовательные и профессиональные системы.

2. Скорее мастер: готовность подавляющего большинства выпускников.

3. Средний уровень мастерства: готовность половины выпускников.

4. Скорее не мастер: готовность меньшей части выпускников.

5. Не мастер: готовность отдельных выпускников [10, с. 33–39].

Оценку степени готовности осуществляли компетентные эксперты (опытные педагоги), наблюдавшие за учебно-познавательной деятельностью выпускников. Данная процедура позволяла идентифицировать педагогов-мастеров, чей опыт подлежал трансляции, а также диагностировать дефициты средне- и малопродуктивных специалистов с целью определения направлений коррекции и реорганизации их деятельности. В качестве одного из методов выравнивания уровней продуктивности рассматривался педагогический тренинг.

Выводы и перспективы

Научная школа Н. В. Кузьминой заложила фундаментальные основы для системно-структурного анализа педагогических явлений. Акмеологический подход позволяет рассматривать профессионализм педагога не как набор разрозненных качеств, а как интегративное свойство личности, обеспечивающее переход от режима простого функционирования к режиму инновационного развития.

Ключевым достижением концепции является определение педагогической системы как совокупности пяти необходимых и достаточных компонентов: целей, содержания образования, средств коммуникации, педагогов и учащихся. Устойчивость этой системы обеспечивается функциональными компонентами деятельности педагога (гностическим, проектировочным, конструктивным, коммуникативным и организаторским), где системообразующим фактором выступает конечный результат – способность обучающихся к саморазвитию.

Зрелость личности профессионала в данной концепции представляет собой синтез профессионально-педагогической направленности (как системообразующего отношения к делу), компетентности и специфических педагогических способностей. Важнейшим отличием является признание инструментального характера личности педагога: именно личность выступает главным средством воздействия на личность ученика, опосредованного содержанием учебной дисциплины.

Таким образом, акмеологическая концепция, разработанная Н. В. Кузьминой, обладает высокой преобразующей силой и служит фундаментом для построения актуальных траекторий развития педагогов. Теоретические положения научной школы создают обоснованную базу для модернизации программ повышения квалификации, совершенствования процедур аттестации и проектирования образовательных систем, ориентированных на достижение вершин профессионализма (акме) в условиях современной образовательной среды.

Список литературы

1. **Акмеологические технологии** формирования духовно-нравственных ценностей личности у субъектов общеобразовательной подготовки / Н. В. Кузьмина, С. М. Ашкинази, Н. М. Жаринов [и др.]. – Санкт-Петербург : НГУ им. П. Ф. Лесгафта, 2025. – 212 с. – EDN: VQACIW.
2. **Ананьев, Б. Г.** К методологии профессиоведения / Б. Г. Ананьев // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 182–190. – DOI: 10.38098/ipran.opwp_2022_24_3_010. – EDN: TEIYJA.

3. **Байрамова, Г. Н.** Воспитательная деятельность университета как средство формирования системы ценностей будущих педагогов / Г. Н. Байрамова // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4(130), ч. 2. – С. 107–113. – EDN: MIXZLL.
4. **Деркач, А. А.** Развитие акмеологии: достижения, проблемы, перспективы / А. А. Деркач // Народное образование. – 2020. – № 3(1480). – С. 57–64. – EDN: SSGFRJ.
5. **Жаринова, Е. Н.** Продуктивная деятельность преподавателя в образовательном искусстве, мастерстве и творчестве Н. В. Кузьминой / Е. Н. Жаринова // Научное мнение. – 2023. – № 1–2. – С. 128–133. – DOI: 10.25807/22224378_2023_1-2_128. – EDN: ZYYZHN.
6. **Зинкевич, Е. Р.** К юбилею Н. В. Кузьминой – ученого, педагога и психолога / Е. Р. Зинкевич, О. С. Кульбах, Н. А. Яцевич // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 3. – С. 9–14. – DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-9-14. – EDN: JSTJBW.
7. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологические технологии фундаментального образования: монография / Н. В. Кузьмина, А. С. Турчин, Е. Н. Жаринова; под ред. Сивака А. Н. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исслед.», 2016. – 286 с.
8. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологические технологии профессионального образования: монография / Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова; под ред. Сивака А. Н. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исслед.», 2016. – 388 с.
9. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологические технологии высшего образования: монография / Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова; под ред. Сивака А. Н. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исслед.», 2016. – 410 с.
10. **Методы системного педагогического исследования** / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин [и др.; под ред. Н. В. Кузьминой]. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с. – EDN: HBFPIB.
11. **Миронова, Т. И.** Акмеологическая школа Нины Васильевны Кузьминой / Т. И. Миронова // Человек. Общество. Наука. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 51–60. – DOI: 10.53015/2686-8172_2023_4_3_51. – EDN: ZUZNHW.
12. **Михайлова, А. Г.** Акмеология в контексте проблем качества образования: теория зрелости в формировании профессионально-творческих способностей будущего инженера / А. Г. Михайлова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 2. – С. 144–148. – DOI: 10.17748/2075-9908.2015.7.2.144-148. – EDN: TTKSSF.
13. **Нина Васильевна Кузьмина** // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 6. – С. 118–119. – EDN: RPKKED.
14. **Остапенко, А. А.** Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / А. А. Остапенко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2013. – № 4. – С. 37–52.
15. **Ротерс, Т. Т.** Реалии и смыслы профессиональной деятельности учителя физической культуры в современном обществе / Т. Т. Ротерс // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия

«Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 150–156. – EDN: WNIXNE.

16. **Пачина, Н. Н.** К вопросу о развитии акмеологического знания и авторской системы деятельности (к 100-летию юбилею Н. В. Кузьминой) / Н. Н. Пачина // Человек. Общество. Наука. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 10–14. – DOI: 10.53015/2686-8172_2023_4_3_10. – EDN: GWFUVS.
17. **Сироткина, А. А.** Изучение педагогического потенциала в рамках акмеологического подхода / А. А. Сироткина // Достижения науки и образования. – 2023. – № 2(89). – С. 38–41. – EDN: CTOTZG.
18. **Турчин, А. С.** Идеи Н. В. Кузьминой и психологизация образования / А. С. Турчин // Человек. Общество. Наука. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 61–68. – DOI: 10.53015/2686-8172_2023_4_3_61. – EDN: EAMDTX.

**Vakulenko V. N.,
Vlasenko V. S.**

**Acmeological approach to the formation of a mature professional teacher's
personality in the scientific concept of N. V. Kuzmina**

This raises the issue of professional competence and highlights the need for effective models of teacher development. The article analyzes the key provisions of N. V. Kuzmina's acmeological concept, which serve as a methodological foundation for the formation of a mature professional teacher. Theoretical understanding of acmeological patterns allows us to create a scientifically grounded basis for modernizing advanced training programs, improving certification procedures, and building individual trajectories of professional growth for teachers in accordance with the requirements of the modern educational environment.

Key words: *acmeological approach, mature personality, professional teacher, pedagogical system, qualimetric assessment model, levels of productivity*

Педагогический эксперимент начала XX века как предпосылка гуманитаризации: школы С. Френе, А. Нилла и О. Декроли

Статья посвящена выявлению основных гуманистических принципов, отраженных в экспериментальных школах С. Френе, А. Нилла и О. Декроли, и рассмотрению их влияния на последующее развитие гуманитаризации образования. Задачи исследования следующие: охарактеризовать социокультурный и теоретический контекст педагогических экспериментов 1900–1930-х годов; выделить общие и специфические черты образовательных моделей Френе, Нилла и Декроли через призму гуманистических идей; проследить механизмы трансляции гуманистических принципов моделей в теорию и практику образования второй половины XX – начала XXI века. Практическое применение полученных данных состоит во включении в подготовку будущих педагогов изучения опыта реформаторов XX века в качестве основы для понимания гуманистических принципов; в разработке локальных моделей гуманитаризации образования с учётом специфики учебных заведений.

Ключевые слова: педагогика, педагогический эксперимент, гуманизм, гуманитаризация, личностно ориентированное образование, школа Саммерхилл

В настоящее время важную роль в педагогике играет идея гуманитаризации образования. Это связано с негативными последствиями технократизации образования, при которой во главу угла ставится формирование человека, способного эффективно решать поставленные перед ним задачи, используя полученные при обучении знания, умения и навыки. На первый взгляд, такой подход не несет какого-либо ущерба для социума и индивида, но, при детальном рассмотрении, выясняется, что на выходе общество зачастую получает человека, которому не свойственны нравственность, этичность, мораль, субъектность и критическое мышление. Решить данную проблему помогает применение идеи гуманитаризации образования. Для лучшего понимания вышеназванной идеи необходимо обратиться к её истокам и эволюционным предпосылкам, которые отражены в опытах педагогических экспериментов начала XX века, содержащим устойчивые гуманистические принципы, оказавшие большое влияние на формирование парадигмы гуманитаризации.

Научное сообщество признает значимость педагогических экспериментов начала XX века для развития гуманистической педагогики. Однако, на данный момент не существует целостного научного описания

вклада такого рода педагогики в формирование идей гуманитаризации образования. Это противоречие является проблемой исследования.

Целью статьи является выявление основных гуманистических принципов, отраженных в экспериментальных школах С. Френе, А. Нилла и О. Декроли, и рассмотрение их влияния на последующее развитие идеи гуманитаризации образования.

Научная новизна проводимого исследования заключается в рассмотрении единой системы гуманистических принципов трёх экспериментальных школ в однородном аналитическом срезе; в анализе того, как особенности трёх экспериментальных школ проявляют себя в современной идее гуманитаризации образования; в освещении в научном поле малоисследованных взаимосвязей между моделями Френе, Нилла и Декроли.

При проведении научного исследования использованы следующие **методы**:

- *историко-сравнительный анализ* – для сопоставления педагогических систем и выявления общих закономерностей;
- *контент-анализ первоисточников* (трудов Френе, Нилла, Декроли) – для детального рассмотрения исходных гуманистических установок;
- *герменевтический метод* – для интерпретации педагогических идей с учетом особенностей исследуемой эпохи;
- *системный подход* – для прослеживания преемственности между ранними экспериментами и современными практиками гуманитаризации образования.

Множество исследователей посвящали свои научные труды изучению различных аспектов гуманитаризации образования в целом и экспериментальной педагогики в частности. Так, М. Н. Милюков и Д. С. Тыщук в своих работах особое внимание уделяли рассмотрению проблемы формирования, значимости, структуры, характеристики духовно-нравственных ценностей как части компетенций будущих педагогов [5; 12]. О. Г. Сущенко описала то, как менялись в историческом разрезе ценностные основы педагогики понимания, и как это повлияло на формирование современной гуманистической педагогики [11]. Интересно в контексте гуманитаризации образования исследование И. М. Блиновой, З. У. Колокольниковой, М. В. Старовойтовой, посвященное идее Френе о четырех этапах воспитания, тесно взаимосвязанных с игрой, при помощи которой ученики приходят к обучению и труду [2]. Лю Суин также обращается к аспекту игровой системы обучения, но только в педагогической идее О. Декроли, целью которой была подготовка детей к реальной социальной жизни при помощи игры [10].

В начале XX века традиционная система образования переживала свой кризис, связанный с неэффективностью её использования при воспитании и обучении детей. Вследствие этого в обществе возник запрос на альтернативные, экспериментальные подходы в педагогике. Результатом такого запроса стало появление школ С. Френе, А. Нилла и О. Декроли, предлагавших новые пути воспитания и обучения.

Кризис традиционной системы образования был связан с целым рядом предпосылок различных аспектов жизни общества. Так, социокультурными предпосылками являлись:

1. Индустриализация и урбанизация. В век научно-технического прогресса, когда существовала острая потребность в людях, способных быстро подстраиваться под динамично-меняющиеся условия жизни, традиционная система обучения с её авторитарным стилем и вербализацией знаний не могла удовлетворить такой запрос. От школ требовалось интегрировать обучение и реальный опыт.

2. Распространение демократических идей. Такого рода идеи характеризовались равенством, свободой выбора и правом на самоопределение каждого человека в социуме. Вследствие чего возникла школа А. С. Нилла под названием «Саммерхилл», которая ставила во главу угла неограниченность ребенка в выборе, что, по мнению автора школы, позитивно влияет на психологическое здоровье будущего человека [6].

3. Научные открытия в психологии. Ряд исследователей, таких как Г. С. Холл, Ж. Пиаже, пришли к выводу, что ребенок – это не пассивный объект обучения, а субъект, которому присущи специфические особенности развития психики, обусловленные его возрастом. Если традиционная педагогика строилась на внешнем воздействии или принуждении, то новые модели обучения – на работе с внутренним миром детей [7; 8, с. 113].

Часть идей реформаторской педагогики в том или ином виде существовала в работах великих дидактов прошлого. Именно эти научные изыскания стали теоретическими истоками новой педагогической модели. Появившиеся экспериментальные школы при разработке своей методологии опирались на определенное количество философско-педагогических воззрений:

1. Прагматизм Дж. Дьюи. Дьюи тесно связывал обучение с практической деятельностью. Он утверждал, что получение знаний, умений и навыков лучше всего происходит при непосредственном решении реальных задач. Школа, по его мнению, должна представлять из себя «общество в миниатюре», чтобы ребенок после её окончания не был оторван от реальности, а мог полноценно функционировать в социуме. По Дж. Дьюи, в процессе обучения должны даваться такие знания, которые можно применить на практике. Данные воззрения нашли отражение в моделях Френе и Декроли, ставивших во главу угла трудовую деятельность и проектное обучение [4, с. 65].

2. Гуманистическая традиция Возрождения и Просвещения. Внимание реформаторской педагогики обращалось не только на взаимодействие практики и процесса обучения, но и на уважение личности и интересов ребенка, на развитие его природных задатков. Истоки такого подхода к работе с ребенком берут свое начало из гуманистических идей эпох Возрождения и Просвещения, где во главу угла ставился человек как высшая ценность.

3. Экспериментальная педагогика. Отличительной особенностью такого рода педагогики являлось то, что она рассматривала ребенка с разных сторон, учитывая особенности его развития на различных этапах взросления. Такого рода изучение происходило при помощи таких методов, как: наблюдение, анкетирование, эксперимент и пр. Результатом данной деятельности становилось получение научно-обоснованного достоверного знания, эффективно применяемого при обучении детей.

Все вышеназванные причины и теоретические истоки привели к созданию экспериментальных школ С. Френе, А. С. Нилла и О. Декроли,

которые имели свои различия, но объединяла их одна общая цель – создать такую педагогическую среду, в которой ребенок будет не объектом обучения, а субъектом. Ниже представлен сравнительный анализ трёх подходов по таким параметрам, как философская основа, организационные принципы, методы обучения и механизмы реализации гуманистических идей.

1. Школа Селестена Френе (Франция)

Философско-педагогической основой учения С. Френе являются идеи трудового воспитания и развития природных задатков ребенка через практическую деятельность. Как отмечает в своих исследованиях О. М. Барышникова, Френе считал, что сами по себе передача знаний и заучивание материала не являются столь же эффективными в обучении, как знания, возникающие из личного опыта ребенка [1, 109].

Школа, ставящая целью взрастить всесторонне развитую личность, по мнению Френе, должна была следовать определенным организационным принципам. В процессе обучения необходим индивидуальный план, включающий картотеки заданий и позволяющий ребенку самому выбирать вектор и темп своего развития. Такой подход исключал единые образовательные программы. О. М. Барышникова и С. В. Чеботарева в своих научных изысканиях отмечают, что данной экспериментальной школе присуще самоуправление, реализуемое учащимися в виде распределения собственных обязанностей, организации труда. Также немаловажным организационным принципом являлось отсутствие оценок, которое заменялось формальной аттестацией, потому как для Френе акцент ставился не на процессе, а на результате [1, с. 110; 13; 14, с. 113].

В педагогической теории Френе использовались следующие методы и практики преподавания:

- Свободные тексты, представлявшие из себя письменные работы на темы, интересующие детей и выбираемые ими. Это способствовало самовыражению обучающихся, а также развитию у них речи и рефлексии [13; 14, с. 112–113].

- Школьная типография занимала важное место в педагогической системе С. Френе. Его воспитанники занимались написанием свободных текстов, не обремененных какой-либо темой. Писали про что угодно: про свои наблюдения, мысли, впечатления, мечты и прочее. Затем из лучших работ отбирали материал для печати. При этом в типографии работали сами дети: вручную набирали тексты, распечатывали и сшивали полученные страницы в книги, пособия, брошюры, которые в дальнейшем применялись в качестве учебных пособий [13, с. 47–48].

- Творческий проект. Согласно О. М. Барышниковой, данный метод предполагает самостоятельное изучение незнакомой ребенку информации, попадающей в круг его интересов. При этом наставник должен поддерживать его интерес и помогать ученику находить ответы самому, направляя на пути к получению нового знания. Таким образом, у обучающегося развивается самостоятельность в вопросах научных изысканий [1, с. 110].

Базовыми гуманистическими принципами педагогики С. Френе являются: субъектность ученика, уважение к индивидуальному темпу развития, интеграция знаний и практической деятельности [13, с. 12].

2. Школа «Саммерхилл» А. С. Нилла (Великобритания)

Нилл А. С. в своей работе под названием «Воспитание свободой. Школа Саммерхилл» утверждает, что результативное воспитание ребенка невозможно без дарования ему абсолютной свободы. Такой философско-педагогической основы он придерживался в созданной им школе, отмечая, что такой подход гарантирует психическое здоровье учащегося. По Ниллу, важно, чтобы ребенок был собой, проявлял свои особенности, интересы и устремления, не боясь осуждения [6, с. 15–16].

Корнетов Г. Б. подчеркивает сходность идей автора школы «Саммерхилл» с идеями Ж.-Ж. Руссо о «естественном воспитании», но при этом первый адаптирует подход второго с учетом особенностей индустриальной эпохи [15, с. 177].

Для организации работы школы «Саммерхилл» применялись следующие принципы: добровольное посещение уроков, при которых дети могли сами выбирать интересующие их предметы, степень нагрузки; общие собрания, характеризующиеся коллективным принятием правил и коллективным решением конфликтов; отсутствие наказаний и принуждения, что способствовало развитию внутренней мотивации [6; 15].

В педагогической теории Нилла применялись следующие методы и практики преподавания:

- Самостоятельное проектирование учебной программы. Ребёнок мог сам выбирать интересующие его предметы, то, насколько глубоко он хочет в них погружаться, объем нагрузки на неделю, месяц, четверть.
- Игровая терапия. А. С. Нилл был убежден, что игра является наиболее эффективной практикой обучения, при которой дети могут естественным образом познавать мир.
- Эмоциональная поддержка. Заключалась в такой помощи ученикам со стороны учителей, при которой первые не боялись проявлять эмоции, а вторые не осуждали их за это. Таким образом, по Ниллу, вырастала свободная личность, лишенная неврозов, комплексов и психологических расстройств.

Основополагающими гуманистическими принципами педагогики А. С. Нилла являются: право на автономию, доверие к природной мотивации, приоритет эмоционального благополучия над академическими результатами [6].

3. Школа Овида Декроли (Бельгия)

Основой педагогической модели Декроли служила идея «Школы для жизни, через жизнь», которая подчёркивала необходимость выстраивать обучение в соответствии с реальными потребностями ребёнка [3]. Подход исследователя опирался на экспериментальную педагогику и педологию, что позволяло учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Обучение организовывалось по следующим принципам:

- «Центры интересов», разделенные на тематические блоки области окружающего мира, вокруг которых строится обучение.
- Междисциплинарность. Объединение знаний из разных областей для решения одной проблемы.
- Гибкость расписания. Время и содержание занятий адаптируются под запросы группы [8, с. 119].

Декроли Ж. О. считал, что получить гармонически развитую личность из процесса обучения позволят следующие практики: наблюдение и эксперимент, передающие знания об окружающем мире непосредственно через органы чувств; ассоциативные упражнения, развивающие мышление через установление связей между явлениями; коллективные проекты, помогающие установить социальное взаимодействие между детьми для решения общей значимой для них задачи.

Гуманистические принципы школы Ж. О. Декроли:

- ориентация на актуальные интересы ребёнка;
- целостность восприятия мира;
- практическая направленность знаний [8, с. 120].

Три представленные модели имеют большое количество общих гуманистических черт. Такими основными чертами являются:

1. Субъектность ребёнка: отказ от авторитарной роли учителя, признание права ученика на выбор.

2. Обучение через непосредственный опыт: знания возникают в процессе деятельности, а не через механическое заучивание.

3. Уважение к индивидуальности: учёт особенностей обучающихся, темпа, интересов и способов познания каждого ребёнка.

4. Демократизация среды: участие детей в управлении школой (самоуправление, общие собрания).

Интересны также и особенности, выделяющие каждую из этих школ в сравнении между собой. Так, степень свободы в школе «Саммерхилл» максимальная, ничемнеограниченная, тогда как у Френе она структурирована через трудовые проекты, а у Декроли – неразрывно связана с решением жизненных задач.

На основе анализа трёх моделей экспериментальной педагогики составлена их сравнительная характеристика (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная характеристика моделей

Критерий	Школа Френе	Школа Нилла	Школа Декроли
Цель воспитания	Саморазвитие через труд	Психологическая свобода	Адаптация к жизни
Роль учителя	Организатор среды и ресурсов	Консультант и партнёр	Проводник интересов
Оценка	Рефлексия без отметок	Отсутствует	Качественная обратная связь
Содержание обучения	Трудовые проекты, язык	Свободный выбор предметов	Центры интересов
Управление	Ученическое самоуправление	Общие собрания	Кооперация

Педагогические эксперименты начала XX века не прошли бесследно: их ключевые идеи последовательно интегрировались в теорию и практику образования, оказав огромное влияние на процесс гуманитаризации. Так, основными векторами такого рода трансляции являются: концептуальные

основания гуманитаризации, институциональные механизмы внедрения, современные педагогические практики. Рассмотрим каждую из них подробнее.

Концептуальные основания гуманитаризации

Современное понимание гуманитаризации образования зиждется на базовых принципах гуманистической парадигмы, которые сформировались из идей Френе, Нилла и Декроли. Таковыми принципами являются субъектность ученика (идея Нилла о свободе и Френе о саморазвитии), интеграция знаний и жизненного опыта («школа для жизни» Декроли), индивидуализация обучения (составление персональных планов и «центров интересов» Декроли), диалог и сотрудничество (реализация концепции «школы как общества в миниатюре» Дьюи).

Институциональные механизмы внедрения

Гуманистические идеи активно внедряются в систему образования через нормативные документы, методические системы, инклюзивные практики. Первое представлено Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и международными декларациями ЮНЕСКО. Технология «педагогики сотрудничества» (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская) и проектное обучение (методы Френе и Декроли) включены в методические системы образования. Инклюзивные практики представлены принципами индивидуализации и уважения к индивидуальным характеристикам ребёнка, сформулированными в работах Нилла и Френе.

Современные педагогические практики

Опыт экспериментальных школ Френе, Нилла и Декроли поспособствовал появлению современных образовательных моделей. Например, личностно ориентированное обучение К. Роджерса многое заимствует из концепции «свободного воспитания» Нилла, в которой главную роль в процессе передачи умений, знаний и навыков играла эмпатия. Социально-эмоциональное обучение, также известное как SEL, – это развитие воззрений Френе о рефлексии и самоанализе через использование «свободных текстов». В свою очередь, «центр интересов» Декроли и индивидуальные программы Френе привели к применению гибких учебных планов и индивидуальных маршрутов в современных системах образования, опирающихся на принципы гуманитаризации [15].

В ходе анализа экспериментальной педагогики начала XX века (школы С. Френе, А. Нилла и О. Декроли) сформулированы следующие выводы:

Идеи Френе, Нилла и Декроли оказали огромное влияние на то, какой сейчас предстает гуманистическая парадигма в сфере образования. Базовыми принципами современного образования являются субъектность ученика, интеграция знаний и жизни, индивидуализация обучения – всё то, что несли в своей практике вышеназванные исследователи.

Концепции реформаторов осмыслены в трудах Г. Б. Корнетова, С. В. Чеботаревой и других исследователей, рассмотревших идеи экспериментальной педагогики начала XX века в контексте широкой традиции гуманистической педагогики. Так, доказано, что они оказали большое влияние на облик современных теорий личностно ориентированного и инклюзивного образования.

Экспериментальная педагогика начала XX века оставила свой след в современных нормативных документах, таких как ФГОС и международные декларации ЮНЕСКО; послужила плацдармом для методик «педагогики сотрудничества» и проектного обучения; стала критерием оценки качества образования (развитие личностных результатов, метапредметных компетенций).

В ходе углубления в рассматриваемую тематику сформулированы следующие рекомендации:

- включать в подготовку будущих педагогов изучение опыта реформаторов XX века в качестве основы для понимания гуманистических принципов;
- разрабатывать локальные модели гуманитаризации образования с учётом специфики учебных заведений (ресурсов, контингента, региональных особенностей);
- использовать цифровые технологии в качестве средства усиления индивидуального подхода к ученикам по образцу идей Френе и Нилла.

Дальнейшие перспективы развития поставленной проблемы видятся в изучении способа внедрения трансдисциплинарных подходов, связывающих знания из разных предметных сфер, в образование; углублении идей Нилла о психологической безопасности; каким образом можно расширить возможности самостоятельного выбора траектории обучения со стороны ребенка; нахождение путей эффективного использования технологий для усиления субъектности.

Список литературы

1. **Барышникова, О. М.** Методологическое обоснование образовательной концепции Селестена Френе / О. М. Барышникова // Образование и наука. – 2009. – № 2(59). – С. 105–113.
2. **Блинцова, И. М.** «Игра-работа» и «работа-игра» в педагогическом исследовании французского педагога С. Френе / И. М. Блинцова, З. У. Колокольникова, М. В. Староверова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–4. – С. 115–117.
3. **Иванов, С. В.** Программа-метод – центры интересов / С. В. Иванов // Новые пути зарубежной педагогики : интернацион. сб. / под ред. С. В. Иванова и Н. Н. Иорданского. – Москва, 1927. – Вып. 1. – С. 117–123.
4. **Килпатрик, В. Х.** Основы метода / В. Х. Килпатрик ; сжатый пер. с англ. Н. Н. Ильина в изложении Н. Н. и М. Ф. Ильиных. – Москва : 6-я типо-лит. «Транспечати» НКПС, 1928. – 115 с.
5. **Милюков, М. Н.** Формирование духовно-нравственных ценностей будущих педагогов как научная проблема / М. Н. Милюков // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 93–102.
6. **Нилл, А. С.** Воспитание свободой. Школа Саммерхилл / А. С. Нилл, Ю. И. Турчанинова, Э. Н. Гусинский. – Москва : АСТ, 2020. – 390 с.
7. **Пиаже, Ж.** Психология интеллекта / Ж. Пиаже ; под ред. Е. Строгановой. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 192 с.
8. **Помелов, В. Б.** Ж. О. Декроли – новатор в педагогике (к 150-летию со дня рождения) / В. Б. Помелов // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 9. – С. 116–128.

9. **Рогачева, Е. Ю.** «Психолог-пророк» Грэнвилл Стэнли Холл / Е. Ю. Рогачева // Векторы психолого-педагогических исследований. – 2024. – № 1. – С. 110–117.
10. **Суин, Л.** Развитие игровой педагогики в зарубежных странах / Л. Суин // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 2–1(89). – С. 169–171.
11. **Сущенко, О. Г.** Ценностные основания педагогики понимания в историко-педагогической ретроспективе / О. Г. Сущенко // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 2(101). – С. 19–23.
12. **Тыщук, Д. С.** Анализ понятия «духовно-нравственные ценности»: педагогический контекст / Д. С. Тыщук // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1, Педагогические науки. Образование. – 2022. – Т. 77, № 1. – С. 12–19.
13. **Френе, С.** Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – Москва : Прогресс, 1990. – 304 с.
14. **Чеботарева, С. В.** «Новая школа» С. Френе у истоков создания новой образовательной парадигмы / С. В. Чеботарева // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2017. – № 1(21). – С. 111–119.
15. **Эволюция образования** и развитие педагогической мысли в истории цивилизации : монография / [авт. кол.: Г. Б. Корнетов (ред.), Л. Н. Авдеева, Л. Н. Антонова и др.] ; под ред. Г. Б. Корнетова. – Москва : АСОУ, 2017. – 344 с.

Kirillov A. M.

The Pedagogical Experiment of the Early 20th Century as a Prerequisite for Humanitarianization: The Schools of S. Freinet, A. Nill, and O. Decroly

The article is devoted to identifying the main humanistic principles reflected in the experimental schools of S. Freinet, A. Nill, and O. Decroly, and examining their influence on the subsequent development of the humanitarianization of education. The objectives of the study are as follows: to characterize the socio-cultural and theoretical context of the pedagogical experiments of the 1900–1930s; to highlight the general and specific features of the educational models of Freinet, Nill, and Decroly through the prism of humanistic ideas; to trace the mechanisms of translating the humanistic principles of these models into the theory and practice of education in the second half of the 20th – early 21st centuries. The practical application of the obtained data consists in incorporating the study of the experience of 20th-century reformers into the training of future teachers as a basis for understanding humanistic principles; and in the development of local models of the humanitarianization of education, taking into account the specifics of educational institutions.

Key words: pedagogy, pedagogical experiment, humanism, humanization, student-centered education, Summerhill School

Митрофанова Ольга Николаевна,
ст. преподаватель кафедры экономики и
управления в промышленности
ФГБОУ ВО «ЛГТУ»
olga-mitrof@yandex.ru

Особенности профессионального самоопределения молодежи и факторы, влияющие на него

В статье приведены результаты исследования по выявлению особенностей профессионального самоопределения молодежи, а также факторов, влияющих на неё. Приводятся эмпирические данные опроса 299 студентов-первокурсников ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (ЛГТУ). Для исследования профессионального самоопределения первокурсников использовались дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова и тест профессиональной ориентации Дж. Холланда, которые продемонстрировали совпадение типа личности и типа будущей профессии у большей части респондентов. Результаты исследования показали, в процессе профессионального самоопределения учащиеся, в первую очередь, опираются на опыт старшего поколения, понимания настоящей экономической и социальной картины, а также на осознание собственных интересов и способностей. Настоящее исследование акцентирует внимание на том, что в динамично развивающейся реальности нарастает необходимость использования всё более креативных и инновационных технологий, способствующих более успешному профессиональному самоопределению, что неизбежно должно привести к появлению новых методик профориентации сегодня и в будущем.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, студенты, выбор профессии

Введение

Одним из актуальных вопросов образовательной и кадровой политики Российской Федерации остается вопрос о профессиональном самоопределении будущих специалистов.

Актуальность исследования заключается в том, что ощущается определенная потребность формирования конкурентоспособности будущего специалиста за счет верного профессионального самоопределения как основы кадрового обеспечения экономики и развития общества в целом.

По мнению автора, «<...> многие студенты разочаровываются в своей будущей профессии, так как изначально владеют слабым представлением о ней, а также не имеют чёткого понимания своих способностей, предпочтений, а, соответственно, и своего места в жизни. Грамотный профессиональный выбор современной молодежи повлияет на экономическое развитие страны в будущем» [13, с. 275].

За последние годы многие исследователи занимались вопросом изучения самоопределения молодежи, среди них можно выделить работы следующих авторов: Т. Ю. Дятченко [5], Т. В. Хуторянской [20], И. П. Акиншевой [1],

О. О. Андронниковой [2], Ж. В. Тома [18], В. В. Барковой, С. С. Бурлаковой [3], В. В. Гаврилюк [4], Г. Е. Зборовского [7], Э. Ф. Зеера [8], Ф. С. Исмагиловой [9], О. В. Калашниковой [10], Ю. Б. Костровой [12], Н. С. Пряжникова [14], А. А. Реана [15], С. И. Сотниковой [17], А. Н. Фатенкова [19], О. В. Журавлевой [6], И. С. Сергеева [16] и др.

Существенные изменения «условий жизнедеятельности личности и ее инновационный менталитет активизировали проблемы профессионального самоопределения», отмечает О. В. Журавлева [6, с. 159].

Сергеев И. В. отмечает, что «<...> профориентация и профессиональное самоопределение человека представляют собой центральный, стержневой элемент системы непрерывного образования» [16, с. 27].

Интересным представляется мнение О. О. Андронниковой, Н. А. Галузо, М. Г. Ждановой, в своем исследовании они определяют профессиональное самоопределение как «<...> процесс, каждый этап которого происходит в определенных социально-психологических условиях, отражая активную позицию личности по отношению к динамике их изменений» [2, с. 582]. В связи с этим исследователи акцентируют внимание на том, что «профессиональное самоопределение студента – это процесс решения личностью основного противоречия между своими психологическими возможностями и их соответствием профессиональным требованиям» [2, с. 582].

«Несмотря на многолетние исследования в области профориентации различными учёными, этот вопрос будет оставаться актуальным ещё долгое время» [13, с. 271].

Цель исследования – изучение особенностей профессионального самоопределения студенческой молодежи.

Новизна исследования заключается в выявлении наиболее значимых факторов профессионального самоопределения студенческой молодежи. Определена необходимость использования всё более креативных и инновационных технологий, способствующих более успешному профессиональному самоопределению, что неизбежно должно привести к появлению новых методик профориентации сегодня и в будущем.

Степень разработанности. Несмотря на имеющиеся исследования в области профессионального самоопределения молодежи, всё же остается определенная недостаточная проработанность этого вопроса в части выявления особенностей, влияющих на профориентацию современной молодежи.

В рамках исследования сформулированы две гипотезы:

Гипотеза 1. На выбор будущей профессии во многом оказывают влияние наставления родителей и сложившаяся ситуация на рынке труда, в меньшей степени рекомендации учителей, классных руководителей, психологов, а также советы одноклассников и друзей.

Гипотеза 2. На профессиональное самоопределение будущих студентов в большей части влияет учеба в профильном классе.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты исследования позволят более точно формировать механизмы и инструменты профессионального самоопределения современной молодежи.

Методы и методология исследования

Для выявления особенностей профессионального самоопределения, а также факторов, влияющих на неё, проведен опрос 299 студентов-первокурсников (117 девушек и 182 юноши) ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (ЛГТУ). Опрос осуществлялся в весеннем семестре 2025 года по модифицированной анкете, которая была разработана автором в 2019 году [13]. Для исследования профессионального самоопределения студентов использовались следующие методики: дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е. А. Климова [10] и тест профессиональной ориентации Дж. Холланда [11].

Основная часть

Материалами для обсуждения исследования выступили эмпирические данные, полученные в ходе опроса первокурсников ЛГТУ. Данные о влиянии на выбор будущей профессии в гендерном разрезе представлены на Рис. 1.



Рис. 1. Выбор будущей профессии в гендерном разрезе
(составлено автором)

Студентам предлагался множественный выбор ответов. В большей степени на выбор будущей профессии среди юношей повлияла ситуация на рынке труда (125 человек), что составило 68,7 % от общего количества юношей.

Данные о том, что выбор был сделан по совету друзей и одноклассников, а также учитывались рекомендации учителей, классного руководителя или психолога показывают, что гендерного различия не наблюдается. Рассматривая причины выбора будущей профессии в гендерном разрезе, можно отметить, что девушки (47 % – 55 чел.) больше юношей (47 % – 87 чел.) прислушиваются к мнению родителей.



*Рис. 2. Факторы влияния на выбор будущей профессии
(составлено автором)*

Полученные данные в ходе опроса (Рис. 2) демонстрируют, что для студентов с гуманитарным профилем (Институт социальных наук, экономики и права) важным при выборе будущей профессии было наставление родителей (40 % – 47 чел.). Студенты с техническим профилем обучения больше ориентировались на ситуацию на рынке труда. Так, для студентов Института компьютерных наук это составило 31,7 52 % (45 чел.), треть первокурсников Физико-энергетического института также сделали свой выбор на основе этих предпочтений. В меньшей степени влияют на выбор друзья, одноклассники или учителя и психологи. Только у студентов Metallургического факультета достигает 28 % (22 чел.).



Рис. 3. Структура проводимых мероприятий по профориентации при обучении в школе (гендерный аспект)
(составлено автором)

У небольшой части респондентов (16 человек) профориентация не проводилась (Рис. 3). Структура мероприятий по профориентации при обучении в школе показала следующее: треть всего объема занимают презентации представителей вузов, на втором месте проведение классного часа по профориентации, у юношей этот показатель составил почти 60 % (110 чел.), у девушек 35 % (41 чел.). Обучение в профильном классе и экскурсии заняли третье место в данной структуре. Так, у девушек показатель «обучение в профильном классе» составил 30 % (35 чел.) против 17 % у юношей (31 чел.). Детально рассмотрение показателя «экскурсии на предприятия» демонстрирует 21 % (25 чел.) у девушек и 19 % у юношей (31 чел.). В незначительной степени указывались такие мероприятия, как работа педагогов по выявлению способностей учеников по определенным дисциплинам и консультации со специалистами центра занятости населения. Данные о влиянии проводимых мероприятий по профориентации на выбор профессии представлены на Рис. 4.

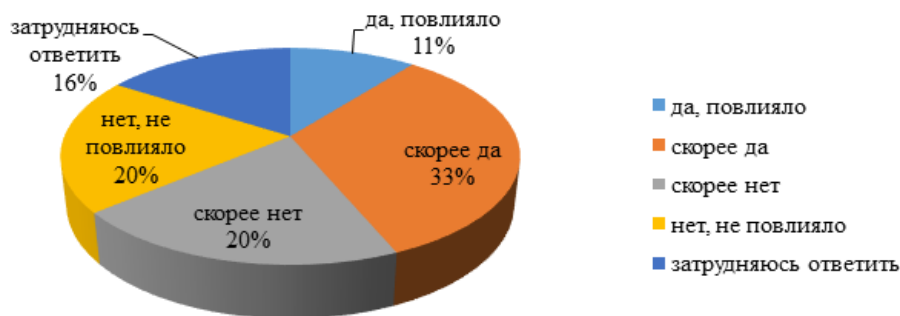


Рис. 4. Влияние проводимых мероприятий по профориентации на выбор профессии (составлено автором)

Мероприятия по профориентации однозначно повлияли на выбор профессии только у 44 % (131 чел.) респондентов.

Данные о структуре посещений ЛГТУ будущих первокурсников представлены на Рис. 5. Более 80 % (239 чел.) будущих студентов посещали те или иные агитационные мероприятия.



Рис. 5. Данные о посещении первокурсниками агитационных мероприятий ЛГТУ, % (составлено автором)

Некоторые респонденты не посещали агитмероприятия, но бывали в ЛГТУ, например, на «Студенческой весне», «Осенних дебютах».

Данные о принятом решении, о поступлении в вуз представлены на Рис. 6.

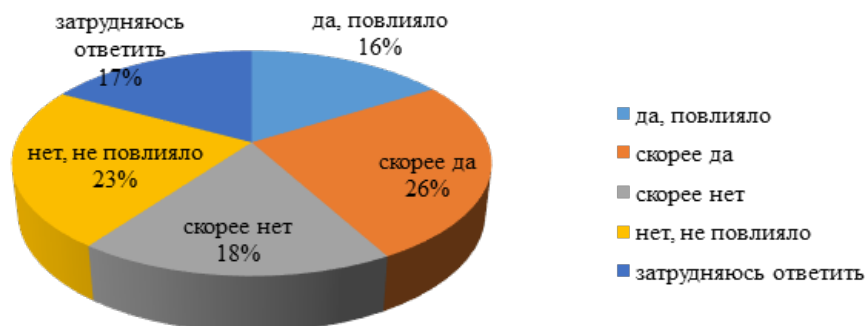


Рис. 6. Влияние посещений агитационных мероприятий ЛГТУ на выбор вуза для поступления (составлено автором)

Посещение агитационных мероприятий повлияло на выбор у 42 % (125 чел.) респондентов, посещающих их.

Анализ полученных результатов по методике «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова и тесту профессиональной ориентации Дж. Холланда показал, что практически все респонденты сделали верный выбор будущей профессии, т. е. тип личности и тип будущей профессии во многом совпал.

Выводы и перспективы

В ходе проведенного исследования удалось выяснить следующее:

Гипотеза 1 подтвердилась эмпирическим путем. Действительно, в большей части на выбор будущей профессии у студентов-первокурсников оказывают наставления родителей и сложившаяся ситуация на рынке труда, в меньшей степени – рекомендации учителей, классных руководителей, психологов, а также советы одноклассников и друзей.

Гипотеза 2 не нашла своего подтверждения, т. к. на профессиональное самоопределение будущих студентов в большей части повлияли презентации представителей вузов и проведение классного часа по профориентации.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: в процессе профессионального самоопределения учащиеся, в первую очередь, опираются на опыт старшего поколения, понимания настоящей экономической и социальной картины, а также на осознание собственных интересов и способностей. Стоит отметить, что наличие профильных классов в образовательных учреждениях нельзя назвать полностью неэффективными, но стоит брать в расчёт, что обучение в них может иметь и обратный эффект. За несколько лет обучения учащиеся могут потерять интерес к выбранному профилю.

В динамично развивающейся реальности нарастает необходимость использования всё более креативных и инновационных технологий, способствующих более успешному профессиональному самоопределению, что неизбежно должно привести к появлению новых методик профориентации сегодня и в будущем.

Список литературы

1. **Акиншева, И. П.** Адаптация студентов к университетской среде в контексте профессионального становления / И. П. Акиншева, Т. Н. Сурнина // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 4–1(130). – С. 102–110. – EDN: QTUOQR.
2. **Андронникова, О. О.** Психологическая характеристика факторов профессионального самоопределения студентов-медиков среднего профессионального образования / О. О. Андронникова, Н. А. Галузо, М. Г. Жданова // Психология человека в образовании. – 2023. – Т. 5, № 4. – С. 579–593. – DOI: 10.33910/2686-9527-2023-5-4-579-593. – EDN: QJXQJX.
3. **Бурлакова, С. С.** Роль ценностных и смысловых ориентаций в формировании профессиональной мотивации студентов / С. С. Бурлакова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2025. – № 3. – С. 32–37.
4. **Гаврилюк, В. В.** Профессиональные ориентации студенческой молодежи в условиях цифровой трансформации / В. В. Гаврилюк, Т. В. Гаврилюк // Социологические исследования. – 2023. – № 8. – С. 92–104. – DOI: 10.31857/S013216250027123-4.
5. **Дятченко, Т. Ю.** Соотношение профессиональных планов выпускников с представлениями их родителей и учителей / Т. Ю. Дятченко, Н. В. Гришина // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2013. – Т. 1. – С. 76–82. – EDN: RBGPDR.
6. **Журавлева, О. В.** Особенности мотивации профессионального выбора старшеклассников / О. В. Журавлева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1(33). – С. 159–168. – EDN: TXJDVJ.
7. **Зборовский, Г. Е.** Профессиональное образование и профессиональные ориентации молодежи в условиях пандемии / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 4. – С. 9–23. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-4-9-23.
8. **Зеер, Э. Ф.** Психолого-педагогические основы профессионального самоопределения молодежи в условиях неопределенности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 3. – С. 11–38. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-11-38.
9. **Исмаилова, Ф. С.** Карьерные ориентации студентов старших курсов в контексте профессионального самоопределения / Ф. С. Исмаилова, Е. В. Максимова // Российский психологический журнал. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 56–69. – DOI: 10.21702/rpj.2020.3.4.
10. **Калашникова, О. В.** Профориентационная деятельность как условие психолого-педагогического сопровождения студента педагогического вуза / О. В. Калашникова, С. В. Пичурина // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 4. – С. 107–114. – EDN: YMJUGR.
11. **Кононова, В. Н.** ДДО и «Профориентатор»: преимущество отечественных профориентационных методик / В. Н. Кононова, А. Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 2010. – № 2. – С. 63–74. – EDN: MHWRVP.

12. **Кострова, Ю. Б.** Новые подходы к организации работы по профессиональной ориентации молодежи / Ю. Б. Кострова // Экономика труда. – 2021. – Т. 8, № 10. – С. 1105–1118. – DOI: 10.18334/et.8.10.113629. – EDN: LZRRYM.
13. **Митрофанова, О. Н.** Профориентация молодежи и влияющие на неё факторы / О. Н. Митрофанова // Молодежь и системная модернизация страны : сб. науч. ст. 4-й Междунар. науч. конф. студентов и молодых ученых, Курск, 21–22 мая 2019 г. / [отв. ред. А. А. Горохов]. – Курск, 2019. – Т. 2. – С. 271–275. – EDN: PGYTDM.
14. **Пряжников, Н. С.** Активизирующие методики профессионального самоопределения в цифровой образовательной среде / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 85–96. – DOI: 10.17759/pse.2022270407.
15. **Реан, А. А.** Профессиональное самоопределение молодежи: роль семьи и образовательной среды / А. А. Реан, И. Н. Мохова // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 45–58.
16. **Сергеев, И. С.** Образовательная профориентация – методологическая основа профориентационной работы с детьми и молодежью // Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11, № 1. – С. 24–44. – DOI: 10.52944/PORT.2023.52.1.002.
17. **Сотникова, С. И.** Профессиональная ориентация молодежи: эффекты модернизации российской высшей школы / С. И. Сотникова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12, № 3. – С. 51–67. – EDN: PTWYWH.
18. **Тома, Ж. В.** Категория «профессия» как одна из определяющих процесс профессионального воспитания студентов / Ж. В. Тома // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки. Образование». – 2025. – № 3(128). – С. 159–165. – EDN: KFPITS.
19. **Фатенков, А. Н.** Профессионально-образовательные ориентации студентов как индикатор субъектности в сфере образования / А. Н. Фатенков, И. В. Ситникова // Вестник Института социологии. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 112–128. – DOI: 10.19181/vis.2024.15.4.7.
20. **Хуторянская, Т. В.** Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников / Т. В. Хуторянская // Мир науки. – 2018. – Т. 6, № 2. – С. 84. – EDN: XSMVQT.

Mitrofanova O. N.

**Features of professional self-determination
of youth and the factors influencing it**

The article presents the results of a study to identify the features of professional self-determination of young people, as well as the factors influencing it. Empirical data from a survey of 299 first-year students of Lipetsk State Technical University (LGTU) are presented. To study the professional self-determination of first-year students, the differential diagnostic questionnaire (DDO) by E. A. Klimov and the professional orientation test by J. Holland were used, which demonstrated the coincidence of personality type and type of future profession in most of the respondents. The results of the study showed that in the process of professional self-determination, students primarily rely on the experience of the older generation, understanding the real economic and social picture, as well as awareness of their own interests and abilities. The present study focuses on the fact that in a dynamically developing reality, there is an increasing need to use more creative and innovative technologies that promote more successful professional self-determination, which inevitably should lead to the emergence of new methods of career guidance today and in the future.

Key words: professional self-determination, career guidance, students, career choice

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агеева Елена Львовна, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», кандидат биологических наук, г. Нижний Новгород

Белоусов Дмитрий Николаевич, начальник учебной части – заместитель начальника кафедры ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)», г. Челябинск

Вакуленко Валентина Николаевна, профессор кафедры культурологии ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Херсон

Виницкая Наталья Владимировна, заведующий кафедрой историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Бийский филиал им. В. М. Шукшина, кандидат искусствоведения, доцент, г. Бийск, Алтайский край

Власенко Валерия Сергеевна, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Краснодар

Гордеева Татьяна Сергеевна, аспирант ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР

Губарева Марина Александровна, доцент ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», кандидат педагогических наук, г. Нижний Новгород

Гурьянчик Виталий Николаевич, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», кандидат исторических наук, доцент, г. Ярославль

Ерёмина Лилия Евгеньевна, заведующий кафедрой педагогики и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мелитополь, Запорожская обл.

Зинченко Виктория Олеговна, проректор по научно-исследовательской работе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор, г. Луганск, ЛНР

Казанцева Елена Михайловна, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», доцент кафедры педагогики и экспертной оценки ИРИХ СО РАН, кандидат педагогических наук, доцент, г. Иркутск

Камерилова Галина Савельевна, профессор кафедры физиологии и безопасности жизнедеятельности человека ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», доктор педагогических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Картавых Марина Анатольевна, заведующий кафедрой физиологии и безопасности жизнедеятельности человека ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», доктор педагогических наук, доцент, г. Нижний Новгород

Кириллов Александр Михайлович, аспирант ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Комшина Людмила Александровна, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», кандидат химических наук, доцент, г. Ярославль

Лавриненко Ирина Юрьевна, доцент кафедры иностранных языков и технологии перевода ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», кандидат филологических наук, г. Воронеж

Ланина Лариса Викторовна, доцент кафедры физики, прикладной информатики и цифровой медицины ФГБОУ ВО «Астраханский государственный медицинский университет» Минздрава России, кандидат педагогических наук, г. Астрахань

Ли Хуавэй, ассистент кафедры китайского языка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Макеева Татьяна Витальевна, заведующий кафедрой социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России, кандидат педагогических наук, доцент, г. Ярославль

Милющенко Кирилл Юрьевич, аспирант ФГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Митрофанова Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры экономики и управления в промышленности ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет», г. Липецк

Рудь Мария Валентиновна, директор Института педагогики и психологии, профессор кафедры начального образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

Сапрыкина Елена Владимировна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Станков Игорь Валентинович, старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», директор ССК ДонНТУ, президент РФСОО «ФСП ДНР», г. Донецк, ДНР

Титова Елена Александровна, доцент кафедры технологий производства и профессионального образования ФГБОУ ВО «Луганский

государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Торкунова Юлия Владимировна, профессор кафедры информационных технологий и математики ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Сочи, Краснодарский край

Торкунов Олег Викторович, доцент кафедры физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент, г. Сочи, Краснодарский край

Чепурченко Елена Викторовна, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

Шабалина Елена Петровна, доцент ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Бийский филиал им. В. М. Шукшина, кандидат педагогических наук, г. Бийск, Алтайский край

Шевченко Юрий Васильевич, ведущий научный сотрудник ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», кандидат педагогических наук, г. Мелитополь, Запорожская обл.

Яковенко Кирилл Сергеевич, преподаватель кафедры биологического образования Института фундаментальной медицины и биологии ФГБОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», аспирант ГАОУ ДПО «ИРО РТ», г. Казань, Республика Татарстан

Яковенко Татьяна Викторовна, профессор кафедры автоматизированного управления и инновационных технологий ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет», доктор педагогических наук, доцент, г. Алчевск, ЛНР

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. Вводная часть статьи: постановка проблемы, актуальность, степень разработанности, цель статьи, представление новизны, теоретической и практической значимости излагаемых материалов.

7. Данные о методах и методологии проводимого исследования.

8. Основная часть статьи: анализ, обобщение и описание данных обозначенной научной проблемы. По объему занимает центральное место в статье.

9. Выводы отражают научную и практическую значимость результатов исследования, представленных в статье.

10. 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. Настоятельно рекомендуем отдавать предпочтение современным отечественным источникам на русском языке, входящим в «**Белый список**». Рекомендовано использовать **10–20** источников.

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>.

Рекомендовано при написании статей опираться и ссылаться на результаты исследований, опубликованных в сборнике научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета».

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.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы иностранной или международной организации, в отношении которой принято решение о признании нежелательной на территории Российской Федерации ее деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, либо нарушение запретов, установленных Федеральным законом от 28 декабря 2012 года №272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации», производить или хранить такие материалы (в том числе с использованием информационно-телекоммуникационной сети «Интернет») в целях распространения.

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в реестр иностранных агентов.

<https://minjust.gov.ru/ru/pages/reestr-inostryannykh-agentov>

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы, которые включены Министерством юстиции Российской Федерации в федеральный список экстремистских материалов.

<https://minjust.gov.ru/ru/extremist-materials>

Запрещено осуществлять (производить) ссылки и распространять информационные материалы организаций и физических лиц, которые включены Федеральной службой по финансовому мониторингу (Росфинмониторинг) в реестр организаций и физических лиц, в отношении которых имеются сведения об их причастности к экстремистской деятельности или терроризму.

<https://www.fedsfm.ru/documents/terr-list>

Источники на иностранных языках не переводятся, а оформляются в оригинальном виде (согласно ГОСТу).

Фамилии и инициалы авторов набираются жирным шрифтом, библиографическое описание источника – обычным.

В конце статьи после «Списка литературы» указываются **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/gecfxe>.

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.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия «Педагогические науки. Образование»

Сборник научных трудов

Главный редактор – **В. О. Зинченко**
Редактор серии – **Н. И. Пантыкина**
Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**
Корректор – **О. И. Письменская**
Компьютерная верстка – **Н. В. Куприенко**

Подписано в печать 23.07.2026. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 17,87.

Тираж 44 экз. Заказ № 85. Дата выхода 06.08.2026. Свободная цена

Адрес редакции, издателя:

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20

Макет издания отпечатан в типографии ИП Литвинов С.В.

г. Луганск, ул. Героя России Дениса Иванова, д. 40, 291001

Заказ № 27/07/1

**ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
Издательство ЛГПУ**