

3 (85)
2026

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2026

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.09.26
Заказ №

Выход в свет 30.09.26

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 22,79

Тираж 500 экз.

16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белокопской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, профессор
Е. Е. Блинова	доктор психол. наук, профессор
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО
С. Г. Елизаров	доктор психол. наук, доцент
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор
В. В. Козлов	доктор психол. наук, профессор
А. Д. Король	доктор пед. наук, профессор (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. В. Маркелова	доктор психол. наук, доцент
Т. И. Миронова	доктор психол. наук, доцент
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук, член-корреспондент РАО
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент
В. А. Романов	доктор пед. наук, профессор
Л. Э. Семенова	доктор психол. наук, профессор
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор
Т. П. Скрипкина	доктор психол. наук, профессор
О. В. Суворова	доктор психол. наук, профессор
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент
Л. К. Фортובה	доктор пед. наук, профессор
Н. В. Шутова	доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И.

ДУХОВНЫЕ ПРИХОДСКИЕ УЧИЛИЩА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XIX ВЕКА	9
--	---

Фань И, Дорошенко С. И.

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ В 1990-е ГОДЫ.....	16
--	----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аравина Т. И.

СОЦИАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБЩЕРОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННО- ГОСУДАРСТВЕННОМ ДВИЖЕНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ «ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ»	26
---	----

Бабенко А. С., Матыцина Т. Н., Бутенина Д. В.

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ	32
--	----

Воронина В. Ю.

ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	44
--	----

Куликова В. В.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ «ПЛАТФОРМА ВЛАДИМИР»	49
---	----

Орлова И. А.

СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	59
---	----

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Андреянова А. А., Дорошенко С. И.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ВЫСШЕМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 67**

Голованова Л. Н.

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ 73**

Добровольская Н. Ю.

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ПРАКТИК В ИТ-ОБРАЗОВАНИИ
В УСЛОВИЯХ ДОСТУПНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА 86**

Короткова Н. Л.

**ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВЕТЕРИНАРНОГО ВУЗА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ:
ПУТЬ К ДИАЛОГУ 95**

Михеев И. В., Виштак О. В.

**МНОГОУРОВНЕВАЯ ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНЫХ
ЭТАПАХ 104**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Рамазонов Н. Н.

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ
ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
ПЕДАГОГОВ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В РОССИИ
И УЗБЕКИСТАНЕ 115**

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аравина Т. И.

ПЕДАГОГИКА ВПЕЧАТЛЕНИЙ 128

СОДЕРЖАНИЕ

Лапина И. К., Морозов А. Д.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИСТОРИОГРАФИИ ЕВРОПЕЙСКОГО И ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФАКТОРОВ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	134
---	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Бирюков А. А.

СОХРАНЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА ПРИ РАБОТЕ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ	147
--	------------

Исаева С. М.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ МЕЖВУЗОВСКИХ ОЛИМПИАД ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ: ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	154
--	------------

Майский Д. О.

СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ОБЩЕЙ И МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ОСОЗНАННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ	165
---	------------

Прокофьева Е. Ю.

ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	176
--	------------

НАШИ АВТОРЫ	189
--------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	196
-------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I.

THE THEOLOGICAL PARISH SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE DOMESTIC EDUCATION REFORMS OF THE EARLY 19TH CENTURY	9
---	---

Fan Yi, Doroshenko S. I.

ORGANIZATIONAL FORMS REFORM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN CHINA IN THE 1990s	16
---	----

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Aravina T. I.

SOCIAL EFFECT OF EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS IN ALL-RUSSIAN PUBLIC MOVEMENT OF CHILDREN AND YOUTH «MOVEMENT OF THE FIRST»	26
--	----

Babenko A. S., Matytsina T. N., Butenina D. V.

VISUAL MODELING IN TEACHING STEREOMETRY	32
---	----

Voronina V. Yu.

CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES	44
---	----

Kulikova V. V.

DEVELOPMENT OF RESEARCH POTENTIAL OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS OF THE REGIONAL CENTER FOR SUPPORT OF GIFTED CHILDREN «PLATFORM VLADIMIR»	49
--	----

Orlova I. A.

COOPERATION OF PARENTS AND TEACHERS IN THE EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS	59
--	----

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Andreyanova A. A., Doroshenko S. I.

**EDUCATIONAL AND CONCERT ACTIVITIES IN HIGHER
CHOREOGRAPHIC EDUCATION:
IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH 67**

Golovanova L. N.

**DEVELOPMENT OF STUDENT'S CREATIVE ABILITIES
IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS
IN TECHNICAL UNIVERSITIES 73**

Dobrovolskaya N. Yu.

**TRANSFORMATION OF EVALUATION PRACTICES
IN IT EDUCATION IN THE CONTEXT OF ACCESSIBILITY
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE 86**

Korotkova N. L.

**STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION
IN VETERINARY EDUCATION: THE PATH TO DIALOGUE 95**

Mikheev I. V., Vishtak O. V.

**MULTI-LEVEL HIERARCHICAL STRUCTURE OF PROGRAMMING
EDUCATION AT THE INITIAL STAGES 104**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Ramazonov N. N.

**UNIVERSAL AND CULTURALLY-SPECIFIC PREDICTORS
OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING:
A COMPARATIVE STUDY IN RUSSIA AND UZBEKISTAN 115**

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Aravina T. I.

THE PEDAGOGY OF IMPRESSIONS 128

Lapshina I. K., Morozov A. D.

**METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF STUDYING
THE HISTORIOGRAPHY OF THE EUROPEAN AND FAR EASTERN
FACTORS OF THE SECOND WORLD WAR IN HISTORY CLASSES 134**

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Biryukov A. A.

**PRESERVING THE SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENT'S
POSITION AS A SUBJECT IN INTERACTION WITH GENERATIVE
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A CONDITION
FOR THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING 147**

Isajeva S. M.

**INTERCOLLEGIATE FOREIGN LANGUAGE CONTESTS
AT A TRANSPORT UNIVERSITY ORGANIZATION AND STAGING:
PRACTICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL POTENTIAL 154**

Mayskiy D. O.

**THE DEGREE OF DISPOSITIONAL MINDFULNESS
AND INTERPERSONAL MINDFULNESS AMONG STUDENTS
DEPENDING ON EDUCATIONAL PROFILE 165**

Prokofieva E. Yu.

**CHANGES IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' PRACTICAL
TRAINING IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION
OF PROFESSIONAL MEDICAL EDUCATION 176**

OUR AUTHORS 193

INFORMATION FOR AUTHORS 196

УДК 37.014.2

С. И. Дорошенко

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-9-16>

ДУХОВНЫЕ ПРИХОДСКИЕ УЧИЛИЩА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛА XIX ВЕКА

В начале XIX века в Российской империи осуществлялись реформы духовного и светского образования. В статье подчёркивается общность управленческих и содержательных ориентиров реформирования. В процессе реформирования были узаконены возможности первоначального обучения детей на дому, приравниваемого к низшему духовному образованию, и механизмы итоговых испытаний. Материальное положение приходских духовных училищ было тяжёлым, что тормозило их развитие.

Ключевые слова: реформа образования, приходское училище, духовное образование, Святейший Синод, XIX век.

Вопросы реформирования образования, трансформации его системы, обоснования количества ступеней, различных ветвей, возможностей перехода из одной образовательной подсистемы в другую сегодня находятся на пике актуальности. Одной из наиболее значительных реформ светского образования в истории нашей страны была реформа 1802 – 1804 годов, в ходе которой было создано Министерство народного просвещения и утверждена четырёхступенчатая система учебных заведений, подведомых университетам. Параллельно шло реформирование системы духовного образования под управлением Святейшего Синода. Реформа духовного образования 1801 – 1814 годов была тесно связана с реформой светского образования. Обе реформы имели несомненную общность в принципах

организации образования, системе подчинённости одних учебных заведений другим, количестве ступеней, содержательных и целевых ориентирах. Идея просветительства, широкого распространения образованности, его всеобщности во многом объединяла реформаторские начинания обоих ведомств: Министерства народного просвещения и Святейшего Синода. В результате реформ были созданы две близкие по принципам построения системы учебных заведений: гражданская и духовная. Обе системы включали по четыре ступени и имели общность не только в целевых ориентирах, но и в административно-территориальном управлении. Общей была и пролонгированность реформ, что затрудняет определение их хронологических рамок. Реформирование духовного образования

шло с 1801 по 1808 год, завершившись правилами «о усовершенствовании духовных училищ», а затем продолжилась до 1814 года.

Фундаментом формирующейся системы образования и с позиций Святейшего Синода, и с точки зрения Министерства народного просвещения были низшие приходские училища. Предпосылки развития приходских училищ формировались на протяжении всего предшествующего XVIII века.

Импульс к созданию приходских училищ был дан сомнительным с позиций церковного сознания, но продуктивным для укрепления самодержавной власти учреждением в 1721 году Святейшего Синода и синодального управления. При всех недостатках этого правления для Русской православной церкви организация образования была его сильной стороной. Святейший Синод и его обер-прокуроры были заинтересованы в повышении уровня духовного образования. П. В. Знаменский, анализируя состояние духовных школ в России до 1808 года, подчёркивал, что учреждение Святейшего Синода очень способствовало развитию образования: «В самом Синоде, во главе церковной администрации, первенствующими членами поставлены были такие лица, просветительные стремления которых были вполне испытаны» [3, с. 54]. П. В. Знаменский высоко оценивал вклад в духовное образование Стефана Яворского, Феодосия Яновского, Феофана Прокоповича.

Именно тогда, ещё в 1720-е годы, встал вопрос о необходимости разделения на приходские школы в том

виде, как они существовали в досинодальный период (с элементарным общим образованием, не направленные на подготовку духовенства), и на профессиональные духовные школы, в которых предполагалось готовить будущих священников: «Сама жизнь требовала отделения элементарного образования от профессионального» [Там же, с. 111]. Эти соображения повели к созданию и повсеместному открытию духовных семинарий. При этом низшие славяно-русские школы «с заведением семинарий теряли своё значение» [Там же, с. 172]. История низших церковных школ в XVIII веке – это отдельный историко-педагогический вопрос. Для нас важно, что идея всесословности и относительной массовости низшего духовного образования ещё в XVIII веке, особенно во времена правления Екатерины II, продуцировала создание низших всесословных школ (а не школ специально для будущего духовенства), в которых изучалось русское чтение, чистописание и пение [Там же, с. 473]. Правда, в царствование императора Павла «пошли другие порядки» [Там же, с. 609], и передвижения между сословиями были ограничены. Всесословные школы также подверглись ограничениям. Однако остро вставали вопросы о переходе из духовных школ учеников в другое звание. К 1808 году (царствование Александра I) многие учебные заведения: учительские, медицинские и другие, пополнялись из духовных учебных заведений, лицами духовного звания. Но создать единую сеть низших школ не получилось.

В самом начале XIX века светская власть в лице императора и его ближай-

ших помощников озаботилась созданием приходских училищ, осуществив попытку систематизации их деятельности. Министерские приходские училища принадлежали к учебным заведениям, подведомым университетам, и не находились в ведении Святейшего Синода.

Параллельно со светской реформой шло реформирование системы духовного образования. «Ещё в 1801 году, – писал П. В. Знаменский, – поручено было составить проект ... могилевскому архиепископу Анастасию Братановскому. Другой проект составлен был, тоже по поручению правительства, в 1807 году петербургским викарием Евгением Болохвитиновым» [4, с. 11]. Правовое оформление задуманных реформ было поручено выдающимся церковным и государственным деятелям своего времени, в числе которых были «митрополит Амвросий Подобедов, Калужский епископ Феофилакт, обер-священник Иоанн Державин, духовник государя и протопресвитер Сергей Краснов, обер-прокурор Св. Синода кн. Александр Голицын и статс-секретарь Михаил Сперанский» [Там же, с. 11]. Из всех ступеней духовного образования именно духовные приходские училища оказались ориентированными на начальную общую образованность учащихся: «каждая ступень имела свои конкретные задачи: приходские училища давали основы знаний, уездные готовили церковнослужителей, семинарии – священнослужителей... При этом школа каждой ступени рекомендовала лучших выпускников для продолжения образования в школе следующей ступени» [6, с. 147].

П. В. Знаменский, исследуя реформу 1808 года, подчеркнул, что комиссия по отношению к низшим училищам по возможности опиралась на принцип универсальности. В низших духовных училищах не было строгого акцента на подготовку будущих священнослужителей. «Религиозное образование в низших школах <...> должно быть существенною частию именно общего образования, а не специально служебного» [4, с. 31]. Приходские школы должны были обучать детей чтению, чистописанию (на русском языке), четырем правилам арифметики, началам русского грамматики. Кроме того, должны были изучаться Катехизис и нотное пение [7, с. 423].

Реформаторы духовного образования «восстали против господства рабского учения уроков, запрещали их диктовку, требовали самостоятельности учеников, возбуждения их ума» [4, с. 34]. Педагогические идеи выдающихся духовных просветителей начала XIX века не были в полной мере реализованы на практике. В реальности в низших духовных школах долго царили зубрёжка и насилие.

Результатом труда комиссии был «Доклад Комитета о усовершенствовании духовных училищ, и начертание правил о образовании сих училищ и содержании духовенства при церквях служащего» [2]. Разница в целях и содержании светских и духовных училищ, конечно, сохранялась. Духовные приходские училища действовали по большей части как первая ступень подготовки духовенства. Сословная дифференциация в начале XIX века была очень сильной. «Главная цель учреждения Духовных Училищ первоначально состояла и

ныне есть основательное и твердое учение предметов, к Духовному Званию принадлежащих: посему все науки, в Училищах сих преподаваемые, должны относиться к сему роду учения и открывать во всем пространстве истинные его источники» [2, с. 17].

Но общность гражданской и духовной реформ была в идее содержательной и территориальной централизации. «Училища приходские в самые села и деревни распространять отрасли единообразного и методического учения, и рассеянные ныне под частным и нередко недостаточным призрением юношество соберут и соединят под общий и единообразный надзор» [Там же, с. 21]. Согласно Докладу приходских училищ самое большое на епархию полагалось тридцать [Там же, с. 30].

Духовные приходские училища были поделены на три разряда. По финансированию картина была следующая. Приходские училища первого разряда – 550 рублей, второго разряда – 475 рублей, третьего разряда – 400 рублей [Там же, с. 35]. Финансирование низших духовных школ было возложено на приходы. При этом был очень строгий контроль за расходованием средств. Всё это позволило современному историку А. Л. Беглову заявить о ликвидации самоуправления в церковных общинах: «С целью обеспечить финансирование системы духовного образования власти в 1808 г. изъяли накопления приходских церквей и обязали их ежегодно отдавать вышестоящим инстанциям главную часть своего дохода – сбор от продажи свечей... Самоуправление ... было ликвидировано» [1, с. 149].

Основные труды по доведению реформы до практического внедрения легли на митрополита Филарета (Дроздова). В 1814 году он представил исправленные варианты устава, основных текстов. В приходских училищах согласно реформе 1808 – 1814 годов учебный процесс был в целом рассчитан на два года, но продолжительность обучения не была чётко заданной и зависела от прилежания и способностей ученика. Так, ученики, не освоившие содержание образования приходского училища, могли быть оставлены ещё на один год.

В зависимости от количества приходов, которые обслуживало училище, и от количества учеников, в приходском духовном училище были один или два учителя. Учителя, назначавшиеся благочинным, должны были иметь аттестат правления семинарии. Училище размещалось в казенном доме.

Дозволялось обучать детей тем же самым предметам в домах их [2, с. 61]. Дети, которые находились на домашнем обучении, должны были ежегодно являться «для испытания в Приходское училище в известное время (в течение Великого поста)» [Там же, с. 62]. Те, кто успешно проходил испытание, отпускались домой для продолжения учения. Если же ребёнок демонстрировал плохие успехи, его оставляли в училище, чтобы он учился вместе со всеми. «Детям, оказавшим успехи..., выдаются свидетельства» [Там же, с. 62], по которым эти дети могли продолжить образование. «Детям, не оказавшим успехов», выдавались другие свидетельства, по которым они могли быть приняты только на низшие разряды Церковных служителей (пункт 26) [Там

же]. Без свидетельства Приходского училища даже на низшие службы брать работников было нельзя. За этим следил смотритель благочиния. Списки учеников приходского училища с оценками должны были представляться в уездное духовное училище [2, с. 64]. Как видим, свидетельство об окончании училища становилось достаточно значимым документом, определяющим социальный статус выпускника и очерчивающим возможности его трудоустройства.

Второгодники (вернее, третьегодники), оставленные за неуспеваемость ещё на год в училище, не проявив должных успехов, более в училище не оставались. Но они могли заниматься дома. По этому поводу был особый комментарий: «разве впоследствии времени они явятся на экзамен и найдутся в успехах равными с другими, и тогда выдаются им свидетельства...» [Там же, с. 63]. Этот пункт относился к тем учащимся, которые хотели определиться в дьячки или пономари. без свидетельства приходского духовного училища на эти церковные должности не брали.

Председательствовать в комиссии должен был смотритель благочиния. Ему вменялось в обязанность заранее составлять график испытаний, чтобы лично суметь посетить подведомые ему училища. Он же выдавал и подписывал свидетельства об окончании училищ. Четыре раза в году смотритель должен был проверять училища.

На протяжении первой половины XIX века шла дискуссия по поводу содержания духовного образования на предмет его упрощения и даже освоения знаний и умений, необходимых

для сельского быта (за упрощение ратовал обер-прокурор Н. А. Протасов). Митрополит Филарет выступил против введения сельскохозяйственных дисциплин в содержание образования духовных училищ. Его поддержала Комиссия духовных училищ. Рискнём предположить, что сомнения владыки Филарета и его сподвижников были связаны не только с их приверженностью сугубо духовной стороне образования в училищах. Они, несомненно, прекрасно понимали, что должная постановка преподавания предметов, связанных с сельским хозяйством, требует расширения естественно-научной подготовки, привлечения специалистов-химиков, биологов, которыми не были должным образом обеспечены даже губернские гимназии, формирования лабораторной базы и пр. Это при том, что количество учеников на местах доходило до 150 и более, а штатное расписание продолжало определять одного учителя для такового училища. «На случай надобности деления классов в многолюдных низших Духовных Училищах определено допускать сие средство там, где число учеников возросло свыше 150, и таком случае испрашивать назначения новых Наставников со штатным жалованием» [5, с. 68]. На время цитируемого Отчета в Российской империи было «193 Приходских училища и один предуготовительный класс» [Там же, с. 78]. Приходских училищ было мало, наставников тоже содержалось мало. Например, во Владимирской епархии на момент отчета было пять приходских училищ, в которых работало 8 наставников [Там же, с. 159].

Библиотеки училищ были в плохом состоянии даже в отношении духовной литературы, что затрудняло учебный процесс. В Отчете Обер-прокурора Святейшего Синода рекомендовано было пополнять фонд частными пожертвованиями, и приведены положительные примеры таковых, например, в Сибири: «Разные лица принесли в дар <...> 491 книгу» [5, с. 69].

Сам ход учебного процесса был традиционным: утренние молитвы, уроки с перерывом на обед, послушания, в том числе участие в требах, пение, приготовление домашнего задания, вечерние молитвы.

С материальными источниками содержания духовных школ, в том числе низших, дело обстояло из рук вон плохо. Официальные документы были посвящены не столько содержанию образования, подготовке педагогических кадров, сколько изысканию средств к организации духовного образования в Российской империи. Комитет, созданный Святейшим Синодом, «положил как в числе Профессоров и Учителей, так и в окладах их нарочитое против Гражданских Университетов уменьшение по уважению того, что в плане полагается соединять должность Профессора с другими Духовными званиями, доход приносящими» [2, с. 34]. Это положение попросту означало, что за преподавательскую деятельность в духовных учебных заведениях много платить не надо и невозможно, потому что у духовных лиц, преподающих там, есть другие источники дохода. Складывалась ситуация, когда преподавательские обязанности становились дополнительной, фактически бесплатной и, конечно, нелёгкой нагруз-

кой (послушанием) для наиболее способных к преподаванию, то есть наиболее образованных священников. Суммы содержания на приходское училище в год были очень незначительными: училище высшего разряда – 550 руб., среднего – 475 руб., низшего – 400 руб., содержание зданий училищ («домов») и самих учеников представляло ещё большую проблему [Там же, с. 47]. По решению Синода, «из доходов церковных строят таковые дома» [Там же], то есть здания для учебных заведений. При этом предполагалось, что бедным храмам должны помогать богатые: «в случае недостатка доходов одной церкви, заимствовать от других, в Епархии той существующих» [Там же]. Ученики духовных приходских училищ находились на содержании родителей.

Несмотря на финансовые и содержательные затруднения, духовные приходские училища внесли значительный вклад в развитие отечественного образования. В результате реформ начала XIX века подчинённость и преемственность, содержание образования в них были упорядочены. Правовая фиксация возможности обучения детей на дому с последующим прохождением испытаний, а также условий повторных испытаний также свидетельствовала о конкретизации статуса, уровня и социальной значимости образования в духовных приходских училищах. В целом создание двух четырёхступенных систем образования (духовной и гражданской) сближало эти системы, создавало предпосылки для переходов из одной в другую, содержательно и организационно объединяло государственное образовательное пространство.

Литература

1. Беглов А. Л. Реформа духовного образования 1808 г. и закрепощение православных приходов в Российской империи // Российская история. 2020. № 2. С. 149 – 158.
2. Доклад Комитета о усовершенствовании духовных училищ, и начертание правил о образовании сих училищ и содержании духовенства при церквях служащего. 1808. СПб. 116 с.
3. Знаменский П. В. Духовные школы в России до реформы 1808 года. Казань : Типография Императорского Университета, 1881. 806 с.
4. Знаменский П. В. Основные начала духовно-училищной реформы в царствование императора Александра I. Казань : Типография Императорского Университета, 1878. 47 с.
5. Извлечение из отчета Обер-прокурора Святейшего Синода за 1840 год. СПб. : Синодальная типография, 1841. 196 с.
6. Сухова Н. Ю. «Воспитание юношества, церкви посвященного»: духовно-учебная реформа 1808 – 1814 гг. и святитель Филарет // Филаретовский альманах. 2011. № 7. С. 141 – 162.
7. Титлинов Б. В. Комитет духовных училищ 1807 – 1808 гг. и училищные уставы // Христианское чтение. 1908. № 3. С. 422 – 447.
8. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 [Электронный ресурс] // URL: <https://museumreforms.ru/node/13661> (дата обращения 20.09.2024).

References

1. Beglov A. L. Reforma dukhovnogo obrazovaniya 1808 g. i zakreposhchenie pravoslavnykh prikhodov v Rossijskoj imperii // Rossijskaya istoriya. 2020. № 2. S. 149 – 158.
2. Doklad Komiteta o usovershenii dukhovnykh uchilishch, i nachertanie pravil o obrazovanii sikh uchilishch i sodержanii dukhovenstva pri tserkvakh sluzhashchago. 1808. SPb. 116 s.
3. Znamenskij P. V. Dukhovnye shkoly v Rossii do reformy 1808 goda. Kazan' : Tipografiya Imperatorskogo Universiteta, 1881. 806 s.
4. Znamenskij P. V. Osnovnye nachala dukhovno-uchilishchnoj reformy v tsarstvovanie imperatora Aleksandra I. Kazan' : Tipografiya Imperatorskogo Universiteta, 1878. 47 s.
5. Izvlechenie iz otcheta Ober-prokurora Svyatejshego Sinoda za 1840 god. SPb. : Sinodal'naya tipografiya, 1841. 196 s.
6. Sukhova N. Yu. «Vospitanie yunoshchestva, tserkvi posvyashchennogo»: dukhovno-uchebnaya reforma 1808-1814 gg. i svyatitel' Filaret // Filaretovskij al'manakh. 2011. № 7. S. 141 – 162.
7. Titlinov B. V. Komitet dukhovnykh uchilishch 1807 – 1808 gg. i uchilishchnye ustavy // Khristianskoe chtenie. 1908. № 3. – S. 422 – 447.
8. Ustav uchebnykh zavedenij, podvedomykh universitetam. 1804 [Elektronnyj resurs] // URL: <https://museumreforms.ru/node/13661> (data obrashcheniya 20.09.2024).

S. I. Doroshenko

THE THEOLOGICAL PARISH SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THE DOMESTIC EDUCATION REFORMS OF THE EARLY 19TH CENTURY

At the beginning of the 19th century, the Russian Empire underwent reforms in theological and secular education. This article emphasizes the commonality of the administrative and substantive guidelines of these reforms. The reforms led to the streamlining and development of general education in theological parochial schools. During the reform process, the possibility of initial homeschooling for children, considered equivalent to lower theological education, and mechanisms for final examinations were legalized. The financial situation of parish theological schools was dire, which hindered their development.

Key words: *education reform, parish school, theological education, Holy Synod, 19th century.*

УДК 371.487

И Фань, С. И. Дорошенко

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-16-25>

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ШКОЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КИТАЕ В 1990-Е ГОДЫ

1990-е годы стали ключевым этапом институционального становления базового образования Китая. В данной статье анализируются организационные формы школьного физического воспитания в Китае в 1990-е годы. Источниками исследования послужили учебная программа по физической культуре в рамках девятилетнего обязательного образования, теоретико-педагогические и методические труды китайских учёных того периода. С помощью системного подхода, историко-структурного метода и метода анализа разноплановых источников выявлены четыре задачи: 1) формирование ценностного отношения к физическому воспитанию и своему здоровью; 2) формирование двигательных навыков; 3) развитие физических качеств; 4) контроль и оценка. Организационные формы разделялись на урочные (два типа) и внеурочные (спортивные клубы, соревнования, самостоятельные занятия). 1990-е годы стали важным этапом реформы школьного физического воспитания в Китае. Были заложены основы для последующего перехода к концепции «физическая культура и здоровье».

Ключевые слова: *школьное физическое воспитание, Китай, 1990-е годы, организационные формы, учебная программа по физической культуре.*

Введение. 1990-е годы были ключевым этапом институционального становления базового образования в Китае. В 1992 году была утверждена «Учебная программа по физической культуре для полных девятилетних начальных и неполных средних школ (пробная)», которая, являясь узловым нормативным документом, связывающим прошлое и будущее физического воспитания, занимала центральное место в системе учебных программ. Программа чётко определила основные задачи физического воспитания: всестороннее развитие тела учащихся, укрепление их здоровья; передача знаний и двигательных умений; повышение культурного уровня учащихся; воспитание идейно-нравственных качеств. Все задачи взаимосвязаны и неразделимы. Программа также ознаменовала переход в проектировании учебных курсов от социцентризма к детоцентризму, а в организации содержания – от унификации к гибкости, заложив основу для последующих школьных реформ в области физического воспитания.

Постановка проблемы, цель работы. Однако по отношению к этому переходному периоду возникает ряд вопросов: какие конкретные изменения произошли в школьном физическом воспитании Китая в 1990-е годы? Каким образом задачи физического воспитания и организационные формы изменились в соответствии с требованиями новой программы? Хотя исследователи рассматривали эти аспекты с разных сторон, системный интегративный анализ отсутствовал. Исходя из этого цель данной статьи – на основе анализа учебных программ по физической культуре в

Китае 1990-х годов, теоретико-педагогической и методической литературы того периода выявить организационные формы школьного физического воспитания в Китае в 1990-е годы, тем самым восполнив существующий пробел в исследованиях.

Обзор научной литературы. Исследования, сосредоточенные вокруг обозначенной нами тематики, осуществлены в различных научных областях и на разных уровнях, однако в них присутствуют очевидные пробелы. Существующая литература об организационных формах школьного физического воспитания 1990-х годов в основном концентрируется на трёх позициях: макроинституциональных изменениях, корректировке учебной структуры и оценке практических результатов. На макроуровне Ван Хуачжо (2003) определил период 1985 – 1999 годов как этап развития учебных курсов по физкультуре второго поколения в КНР [2], взяв за основной маркер Программу 1992 года. Учёный указал, что в этот период курс физического воспитания значительно усовершенствовался. В 1996 году Государственный комитет по образованию издал «Комплексную реформу двух типов учебных программ по физической культуре», создав новую систему, объединяющую «дисциплинарные» и «деятельностные» уроки физкультуры, что разрушило прежнюю единую структуру. Ван Ци (2005) уточнил, что Программа 1992 года впервые включила развитие физических качеств в отдельный раздел, расширила ушу до традиционных национальных видов спорта и способствовала разделению курсов для неполной и полной средней школы, сделав структуру каждого этапа

более целенаправленной, а Программа 1996 года для полных средних школ официально включила деятельностные курсы в учебный план, закрепив их легитимный статус [5]. Чжан Ли (2023) добавил, что Программа 1992 года чётко сформулировала требование сочетания уроков физкультуры с внеклассной деятельностью, а Программа 1996 года усилила концепцию «здоровье прежде всего», способствуя переходу к всестороннему развитию учащихся и формированию привычки к занятиям физической культурой в течение всей жизни [16].

Что касается учебной структуры и распределения часов, исследования фокусируются на корректировке часов и инновациях в классификации курсов в соответствии с Программой. Учёные, включая Ван Чжаньчуня, отмечают, что в Программе 1992 года с учётом новой системы рабочего времени были сокращены часы: для системы «пять-четыре» в начальной и неполной средней школе – на 40 часов в год, для системы «шесть-три» – на 36 часов. Одновременно прежние внеклассные занятия были переименованы в «уроки физкультурной деятельности», которые требовалось включить в расписание и проводить под руководством учителя, что значительно повысило стандартизацию внеклассной физкультуры [6]. Ван Хуачжо (2003) на основе анализа учебных планов 1985 – 2000 годов уточнил недельные и общие часы физкультуры для разных ступеней и систем обучения, например, для системы «шесть-три» в девятилетнем образовании общее количество часов по физкультуре в начальной и неполной средней школе составило 844 часа (без учёта деятельностных занятий), что составляло 10,5 % от общего объёма, занимая третье место; в 1996 году учебный план для полной средней школы предусматривал 6 часов физкультуры и оздоровительных дисциплин в неделю, всего 192 часа, с акцентом на формирование здорового тела и оздоровительных способностей [2]. Ван Ци (2005) подробно проанализировал структуру курса для неполной средней школы 1992 года и для полной средней школы 1996 года, указав, что в 1992 году доля дисциплинарного курса составляла 70 %, вариативная часть – 30 %; в 1996 году дисциплинарный курс делился на обязательный (55 %), ограниченно-выборный (25 %) и свободно-выборный (20 %), а деятельностный курс стал обязательным для всех учащихся [5].

В области практических результатов и проблем Лу Юйлинь и другие отметили, что на практике физическое воспитание всё ещё не вышло из ориентации на три основы: знания, умения и навыки, а внеклассная деятельность нередко оставалась пущенной на самотёк [11]. Лю Инцзе обнаружил, что противоречие между сокращением часов и расширением содержания привело к снижению реального качества и контролируемости результатов физического воспитания, а гибкость Программы реализовывалась с трудом [12]. Путём экспериментальных исследований Ван Чжаньчунь и другие установили, что после внедрения Программы процент успеваемости по физкультуре значительно вырос, но также проявились проблемы: избыточный объём учебного материала, недостаточная

18

подготовка учителей, отставание материально-технической базы [7]. Чжан Хуагуан и другие упоминают, что в 1998 году в экспериментальных учебниках обосновывалась связь урока с внеурочной деятельностью. Вводились факультативы по интересам, были предприняты усилия по переподготовке учителей, ориентации их на гуманизацию, что способствовало переходу от установки «заставлять заниматься» к посылу «пробуждать желание заниматься» [17].

В целом, существующие исследования выявили ведущие организационные формы школьного физического воспитания в 1990-е годы (деятельностный урок и дисциплинарный урок, факультативы), уточнили особенности процесса реализации Программы и связанной с ней образовательной политики. Но в настоящее время остаются неисследованные вопросы: большая часть исследований сосредоточена на макропериодизации или толковании отдельных документов, отсутствует анализ операционных пунктов Программы (распределение часов, учебные группы, внеклассная работа); недостаточно внимания уделено практически внедрявшимся организационным формам, не выстроен аналитический цикл «предписания → логика реализации → массовая реализация организационных форм»; слабо изучены преемственность между программами 1992 и 1996 годов, региональные различия; также слабо проработаны взаимосвязи между организационными формами, методами физического воспитания и оценочной системой.

Методология, методы и источники. Методологическую основу данного исследования составил **системный подход** (А. М. Новиков [12], В. А. Сластенин [13],

М. В. Богуславский [1] и др.), который позволяет рассматривать школьное физическое воспитание как целостную систему педагогическую систему: цели, содержание, методы, организационные формы и оценка результатов (в китайских исследованиях это делал Ван Шуин [9]). В исследовании использованы **историко-структурный метод** (для прослеживания эволюции китайских учебных программ по физкультуре в 1990-е годы), **метод анализа разноплановых источников**. Основными источниками являются официальные документы – учебные программы, а также научные публикации китайских специалистов в области школьного физического воспитания (Ван Чжаньчунь [7], Цюй Цзунху [15], Гэн Пэйсинь [10], Лю Инцзе, Фань Дуншэн [14] и др.). Анализ этих источников направлен на выявление заявленных в них организационных форм (урочные формы: два типа; внеурочные формы, в том числе спортивные объединения, соревнования, самостоятельные занятия) [14; 10; 11]. Таким образом сформированная методологическая база позволяет провести системный, исторически корректный и структурно упорядоченный анализ организационных форм школьного физического воспитания Китая 1990-х годов.

Результаты и обсуждение. В 1990-е годы организационные формы школьного физического воспитания в Китае, разработанные на основе Программы 1992 года, охватывали три основные сферы воспитательной деятельности: «урочная – внеурочная – внешкольная». В соответствии с дополнениями 1996 года была усовершенствована организационная структура физического

воспитания, утверждена модель «дисциплинарный курс + деятельностный курс». Это проявилось в следующих трёх аспектах.

1) Нормирование и структуризация урочных форм физвоспитания. Программа 1992 года определила нормативы часов для разных образовательных систем: в системе «шесть-три» для 1 – 2-х классов начальной школы – 2 часа в неделю, 3 – 6-х классов – 3 часа, для 1 – 3-х классов неполной средней школы – 3 часа; в системе «пять-четыре» для 1 – 2-х классов – 2 ч., 3 – 5-х классов – 3 часа, 1 – 4 кл. неполной средней – 2 – 3 часа. После корректировки 1994 года в системе «шесть-три» общее количество часов в начальной школе составило 544, в неполной средней – 200; в системе «пять-четыре» – 340 и 302 часа. Как видим, объём часов сократился, но недельная нагрузка сохранилась [2]. При выстраивании содержания в Программе 1992 года использовалась модель «основная часть + вариативная часть»: для неполной средней школы дисциплинарный курс составлял 70 %, включая лёгкую атлетику (23 %), гимнастику (20 %), традиционные национальные виды спорта (13 %), теорию спорта и здоровья (17 %), упражнения для развития физических качеств (9 %), ритмическую гимнастику и танцы (7 %). Вариативная часть (30 %) позволяла добавлять региональные, этнические и народные виды спорта [5]. В программе 1996 года для полной средней школы дисциплинарный курс был разделён на обязательный, ограниченно-выборный и свободно-выборный разделы [2; 5]. Кроме того, Программа требовала отказа от

традиционной «четырёхчастной структуры», распределяя вспомогательный материал по разминке и заключительной части, что способствовало оптимизации урочных форм [7].

Произошли институционализация и диверсификация внеурочных форм. Программа 1992 года преобразовала прежние внеклассные занятия в «уроки физкультурной деятельности», обязав включить их в расписание, проводить под руководством учителя и на плановой основе: они стали продолжением «дисциплинарных» (то есть обязательных, традиционных) урочных занятий [4]. В организации деятельности в условиях двух выходных дней Программа устанавливала три типа внеклассных занятий: организуемые школой по плану, посещаемые по желанию учеников занятия, которые проводил учитель физкультуры, и самостоятельные занятия учащихся. Формировалась трёхзвенная система форм физического воспитания: «план школы – руководство учителя – самоорганизация учащихся», вводились домашние физкультурные задания, что расширяло временные и пространственные границы физического воспитания [14].

В 1996 году «Комплексная реформа двух типов учебных программ» дополнительно укрепила статус деятельностных курсов, определив их как неотъемлемую часть учебной программы, обязательную для всех учащихся: в полной средней школе не менее 1 часа в неделю, всего за три года – не менее 96 часов [2; 5]. Внеурочные формы также включали утреннюю гимнастику, физкультпаузы, малые соревнования, свободные занятия и групповые игры; от-

дельные школы через введение факультативов (баскетбол, волейбол, футбол, художественная гимнастика) повышали вовлечённость учащихся [9].

Внешкольные формы в 1990-е годы в основном сводились к домашним заданиям и немногочисленным внешкольным мероприятиям. Программа поощряла использование домашних заданий для приобщения учащихся к самостоятельным занятиям [14]. Однако исследования показывают, что внешкольные формы были довольно однообразны, им недоставало систематической организации и руководства; большинство школ сосредоточивались на урочных и внутришкольных занятиях, связь между внешкольными, внутришкольными и урочными формами была слабой [18]. Гибкие положения Программы («местный материал», «адаптация к местным условиям») при отсутствии кадров, ресурсов и контроля не смогли эффективно способствовать интеграции внешкольных ресурсов [6]. Внедрение организационных форм характеризовалось дисбалансом между нормативностью и гибкостью. Реформы достигли определённых успехов: большинство школ обеспечивали минимальную недельную нагрузку (2 часа), утренняя гимнастика и физкультпаузы проводились хорошо [10]. Введение «уроков физкультурной деятельности» повысило стандартизацию, реформа оценочных методов (включение посещаемости, базовых знаний, физических качеств, двигательных навыков в итоговую оценку) также способствовала оптимизации — эксперимент Ван Цзишэня подтвердил значительное повышение среднего балла за посещае-

мость и активность [3]. С другой стороны, существовали многочисленные проблемы: сокращение часов при расширении содержания приводило к снижению качества физической подготовки; внеурочная деятельность нередко оставалась пущенной на самотёк; некоторые регионы Китая не справлялись с новыми задачами; отставали подготовка учителей и материальная база.

В целом, организационные формы школьного физвоспитания в 1990-е годы двигались от «традиционной унификации» к «современной диверсификации». Произошли: 1) переход от унифицированной «физкультуры» к физическому воспитанию, включающему базовую и вариативную составляющие; от унитарности к сочетанию унификации и гибкости в распределении часов и содержания; 2) сдвиг целей от «технического обучения» к «всестороннему воспитанию и развитию»; 3) стимулирование ценностных основ занятий физкультурой, пробуждение интереса, личностных смыслов в разнообразных занятиях (урок, внеурочная, внешкольная деятельность, самостоятельная, добровольная работа по физическому воспитанию). Реформа в сфере физического воспитания способствовала переходу от «ориентации на экзамены» к «ориентации на воспитание личности».

Заключение. В 1990-е школьное физическое воспитание в Китае серьёзно изменялось в рамках реформы базового образования в целом. Две последовательные реформы, 1992 и 1996 годов, переориентировали школьное физическое воспитание на формирование ценностного отношения к физическому

воспитанию и своему здоровью; формирование двигательных навыков и развитие физических качеств. Были изменены процедуры контроля и оценки. Организационные формы стали включать:

- урочные (дисциплинарные – обязательные уроки физкультуры и деятельности – бывшие внеурочные занятия, включенные в расписание, но более гибкие по содержанию, учитывающие мотивы и особенности учеников);

- внеурочные (организуемые школой по плану, добровольные под руководством учителя физкультуры, самостоятельные (в том числе, домашние);

утренняя гимнастика, физкультпаузы, малые соревнования, свободные занятия и групповые игры;

- внешкольные (занятия в спортивных клубах, соревнования и др.).

Стала поощряться инициатива школ (отдельные школы через введение факультативов (баскетбол, волейбол, футбол, художественная гимнастика) повышали вовлечённость учащихся) и регионов (национальные виды спорта).

Таким образом, были заложены основы для последующего перехода к концепции «физическая культура и здоровье».

Литература

1. Богуславский М. В. XX век российского образования : монография. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 112 – 120.
2. Ван Хуачжо. Об эволюции развития учебных программ по физической культуре в китайских школах в новое и новейшее время и её историческом опыте. [D] Пекин : Пекинский университет физической культуры, 2003. 137 с. (На кит. яз.).
3. Ван Цзишэнь. Исследование о целесообразности структурной оценки и метода комплексной балльной оценки учебной программы по физической культуре для девятилетнего обязательного образования. [J] // Школьный спорт в Китае. 1990. № 3. С. 65 – 69. (На кит. яз.).
4. Ван Цзянь. Ретроспектива и размышления о 50-летнем развитии целеполагания учебного курса по физической культуре для младших классов средней школы [J] // Вестник Янчжоуского педагогического института. 1999. № 3. С. 49 – 55. (На кит. яз.).
5. Ван Ци. Исследование развития структуры учебных программ по физической культуре в обычных средних школах Китая после основания государства [D]. Северо-Западный педагогический университет, 2005. (На кит. яз.).
6. Ван Чжаньчунь. Лекция 1. Обзор учебной программы по физической культуре для девятилетнего обязательного образования (часть 1) [C] // Лекции по учебной программе по физической культуре для девятилетнего обязательного образования. Изд-во «Жэньминь цзяоюй», 1993. (На кит. яз.).
7. Ван Чжаньчунь. От действующей программы по физической культуре к построению школьного курса по физической культуре в Китае // Спортивное образование. 1993. № 2. С. 2 – 6. (На кит. яз.).

8. Ван Чжаньчунь. Становление и развитие учебной программы по физической культуре для девятилетнего обязательного образования в начальной и средней школе [С] // Часть 1: Экспериментальный отчёт. Институт исследований учебных программ и учебников. Тяньцзинь : Тяньцзиньская академия педагогических наук, 1993 (1). С. 1 – 9. (На кит. яз.).
9. Ван Шуин. Исследование системы школьных учебных программ по физической культуре [D]. Хэбэй : Хэбэйский педагогический университет, 2010. 271 с. (На кит. яз.).
10. Гэн Пэйсинь. Достоинства и недостатки учебной программы по физической культуре для девятилетней обязательной школы // Спортивный вестник. 1998. № 2. С. 10 – 13. (На кит. яз.).
11. Лу Юйлинь, Сюй Си. Анализ и размышления о некоторых вопросах школьного физического воспитания [J] // Вестник Нанкинского института физической культуры. 1999. № 13 (2). С. 21 – 24. (На кит. яз.).
12. Новиков А. М. Российское образование в Новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М. : Эгвес, 2000. 272 с.
13. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Академия, 2002. 566 с.
14. Фань Дуншэн. Текущее состояние и меры противодействия в школьном спорте после введения «двух выходных дней». [J] // Сычуаньская спортивная наука, 1996, № 2. С. 42 – 46. (На кит. яз.).
15. Цюй Цзунху. Концепция целостной реформы двух типов учебных программ по физической культуре // Спортивное образование. 1995. № 3. С. 3 – 7. (На кит. яз.).
16. Чжан Ли. Исследование эволюции и развития государственных стандартов (учебных программ) по физической культуре на этапе обязательного образования в Китае после основания КНР [D]. Сычуань : Сычуаньский педагогический университет, 2023. 76 с. (На кит. яз.).
17. Чжан Хуагуан, Ши Сяоцзюй. Реформа учебных материалов, методов преподавания и методов обучения в рамках курса физической культуры в средней школе. [J] // Фуцзяньская спортивная наука и технология. 1999. № 18(2). С. 38 – 40. (На кит. яз.).
18. Чжу Чжибао. Исследование и практика реформирования структуры учебных программ по физической культуре в старших классах средней школы [J] // Изучение и реформа образования. 1995. С. 11 – 12. (На кит. яз.).

References

1. Boguslavskij M. V. XX vek rossijskogo obrazovaniya : monografiya. M. : PER SE, 2002. S. 112 – 120.
2. Van Huachzho. Ob evolyucii razvitiya uchebnyh programm po fizicheskoj kul'ture v kitajskih shkolah v novoe i novejshee vremya i eyo istoricheskom opyte. [D] Pekin : Pekinskij universitet fizicheskoj kul'tury, 2003. 137 s.

3. Van Czishen'. Issledovanie o celesoobraznosti strukturnoj ocenki i metoda kompleksnoj ball'noj ocenki uchebnoj programmy po fizicheskoj kul'ture dlya devyatiletneho obyazatel'nogo obrazovaniya. [J] // Shkol'nyj sport v Kitae. 1990. № 3. S. 65 – 69.
4. Van Czyan'. Retrospektiva i razmyshleniya o 50-letnem razvitii celepolaganiya uchebnogo kursa po fizicheskoj kul'ture dlya mladshih klassov srednej shkoly [J] // Vestnik Yanchzhouskogo pedagogicheskogo instituta. 1999. № 3. S. 49 – 55.
5. Van Ci. Issledovanie razvitiya struktury uchebnyh programm po fizicheskoj kul'ture v obychnyh srednih shkolah Kitaya posle osnovaniya gosudarstva [D]. Severo-Zapadnyj pedagogicheskij universitet, 2005.
6. Van Chzhan'chun'. Lekciya 1. Obzor uchebnoj programmy po fizicheskoj kul'ture dlya devyatiletneho obyazatel'nogo obrazovaniya (chast' 1) [C] // Lekcii po uchebnoj programme po fizicheskoj kul'ture dlya devyatiletneho obyazatel'nogo obrazovaniya. Izd-vo «Zhen'min' czyaoyuj», 1993.
7. Van Chzhan'chun'. Ot dejstvuyushchej programmy po fizicheskoj kul'ture k postroeniyu shkol'nogo kursa po fizicheskoj kul'ture v Kitae // Sportivnoe obrazovanie. 1993. № 2. S. 2 – 6.
8. Van Chzhan'chun'. Stanovlenie i razvitie uchebnoj programmy po fizicheskoj kul'ture dlya devyatiletneho obyazatel'nogo obrazovaniya v nachal'noj i srednej shkole [C] // Chast' 1: Eksperimental'nyj otchyot. Institut issledovanij uchebnyh programm i uchebnikov. Tyan'czin' : Tyan'czin'skaya akademiya pedagogicheskikh nauk, 1993 (1). S. 1 – 9.
9. Van Shuin. Issledovanie sistemy shkol'nyh uchebnyh programm po fizicheskoj kul'ture [D]. Hebej : Hebejskij pedagogicheskij universitet, 2010. 271 s.
10. Gen Pejsin'. Dostoinstva i nedostatki uchebnoj programmy po fizicheskoj kul'ture dlya devyatiletnej obyazatel'noj shkoly // Sportivnyj vestnik. 1998. № 2. S. 10 – 13.
11. Lu Yujlin', Syuj Si. Analiz i razmyshleniya o nekotoryh voprosah shkol'nogo fizicheskogo vospitaniya [J] // Vestnik Nankinskogo instituta fizicheskoj kul'tury. 1999. № 13 (2). S. 21 – 24.
12. Novikov A. M. Rossijskoe obrazovanie v Novoj epohe: Paradoksy naslediya, vektory razvitiya. M. : Egves, 2000. 272 s.
13. Slastenin V. A. Pedagogika : ucheb. dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. M. : Akademiya, 2002. 566 s.
14. Fan' Dunshen. Tekushchee sostoyanie i mery protivodejstviya v shkol'nom sporte posle vvedeniya «dvuh vyhodnyh dnej». [J] // Sychuan'skaya sportivnaya nauka, 1996, № 2. S. 42 – 46.
15. Cyuj Czunhu. Konceptiya celostnoj reformy dvuh tipov uchebnyh programm po fizicheskoj kul'ture // Sportivnoe obrazovanie. 1995. № 3. S. 3 – 7.
16. Chzhan Li. Issledovanie evolyucii i razvitiya gosudarstvennyh standartov (ucebnyh programm) po fizicheskoj kul'ture na etape obyazatel'nogo obrazovaniya v Kitae posle osnovaniya KNR [D]. Sychuan' : Sychuan'skij pedagogicheskij universitet, 2023. 76 s.

17. Chzhan Huaguan, Shi Syaoczyuj. Reforma uchebnyh materialov, metodov prepodavaniya i metodov obucheniya v ramkah kursa fizicheskoy kul'tury v srednej shkole. [J] // Fuczyan'skaya sportivnaya nauka i tekhnologiya. 1999. № 18(2). S. 38 – 40.
18. Chzhu Chzhibao. Issledovanie i praktika reformirovaniya struktury uchebnyh programm po fizicheskoy kul'ture v starshih klassah srednej shkoly [J] // Izuchenie i reforma obrazovaniya. 1995. S. 11 – 12.

Yi Fan, S. I. Doroshenko

ORGANIZATIONAL FORMS REFORM OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN CHINA IN THE 1990s

The 1990s became a key stage in the institutional development of basic education in China. This article analyzes the organizational forms of school physical education in China in the 1990s. The research sources included the physical education curriculum within the nine-year compulsory education system, as well as theoretical-pedagogical and methodological works of Chinese scholars from that period. Using a systematic approach, the historical-structural method, and a method of analyzing diverse sources, four tasks were identified: 1) forming a value-based attitude towards physical education and one's own health; 2) developing motor skills; 3) developing physical qualities; 4) control and assessment. Organizational forms were divided into classroom-based (two types) and extracurricular (sports clubs, competitions, independent activities). The 1990s were an important stage in the reform of school physical education in China. The foundations were laid for the subsequent transition to the concept of «physical culture and health».

Key words: *school physical education, China, 1990s, organizational forms, physical education curriculum.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.83

Т. И. Аравина

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-26-31>

СОЦИАЛЬНЫЙ ЭФФЕКТ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБЩЕРОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННО- ГОСУДАРСТВЕННОМ ДВИЖЕНИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ «ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ»

В статье представлен организационно-педагогический анализ проектирования работы в Общероссийском общественно-государственном движении детей и молодежи «Движение Первых» (далее – Движение Первых), а также результаты пилотных исследований социального эффекта воспитания участников Движения Первых.

Ключевые слова: *Движение Первых, проектирование воспитательной работы с обучающимися в Движении Первых, социальный эффект воспитания, межпоколенческий подход в воспитании.*

Организационно-педагогическое исследование воспитательной работы в Движении Первых свидетельствует о массовом характере объединения в него детей и молодежи с 6 до 25 лет. Движение Первых было создано по инициативе детей при поддержке Президента РФ, законодательно утверждено [12].

За четыре года оно объединило в своих рядах 14 млн детей и молодёжи в 53 000 первичных отделениях. Так, во Владимирской области участниками Движения Первых стало уже около 70 тысяч школьников, студентов и наставников [8].

Движение имеет свой устав [11], программу воспитания, нацеленную на развитие познавательных, исследователь-

ских, технико-технологических, творческих способностей детей и молодежи, а также добровольчества, спорта, здорового образа жизни, экологии и др. [7].

Программа воспитания реализуется через управление проектами на федеральном, региональном, городском уровнях в первичных отделениях, которые создаются в образовательных учреждениях, организациях культуры и спорта, молодежных и ресурсных центрах, детских лагерях и др.

Миссия Движения Первых – «Быть вместе с Россией, быть первыми, быть в движении, быть человеком» – вдохновляет амбициозных молодых людей.

Важно отметить, что воспитательная работа осуществляется на межпоколенческом уровне: в ней принимают

участие школьники, студенты колледжей и вузов, а также старшие наставники, учителя, родители.

Реализуются такие проекты, как «Семейная команда» и «Семейная Зарница», «Семейные походы», «Родные-Любимые», «Значимый взрослый», в которых укрепляются связи между поколениями, организуются совместный досуг и гражданско-патриотическое воспитание.

На форумах, слетах, фестивалях возникает уникальная атмосфера, объединяющая участников в приобретении новых знаний, исследовательских навыков, опыта волонтерской деятельности, завязывается дружба на основе общих интересов, творческих союзов, товарищеской поддержки.

Движение Первых создает единое воспитательное пространство, объединяя детей, родителей и наставников для реализации социально значимых проектов, волонтерства, сохранения исторической памяти и традиций и др.

Ключевые задачи Движения – это патриотическое воспитание обучающихся, формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей: патриотизма, служения Отечеству, гуманизма, исторической памяти, единства народов России и др. [10].

Деятельность Движения по патриотическому воспитанию реализуется через управление проектами. Так, обучающиеся Владимирской области активно участвуют в проектах: «Зарница 2.0», «Хранители истории», «Юннаты первых», «Благо твори».

За четыре года работы Движение объединило миллионы молодых людей

на своей платформе, организовало сотрудничество таких общественных организаций, как «Юнармия», «Большая перемена», «Навигаторы детства», «Волонтеры-медики», «Российские строительные отряды» и др.

Социальный эффект патриотического воспитания, на наш взгляд, проявляется в формировании гражданской позиции молодого человека, его духовно-нравственной культуре, способности к сотрудничеству, работе в команде, объединению в инициативные сообщества в рамках проектов «Мы вместе», «Россия – страна возможностей», «Молодежь и дети».

Одним из приоритетных направлений стала профориентационная работа, направленная на помощь школьникам и студентам в выборе профессии, организации первого трудоустройства, возможности заработать первые деньги в рамках акции «Найти призвание» [9].

Так, организация новой секции «Первые в профессии» предоставляет возможность обучающимся в возрасте от 12 до 18 лет попробовать себя в разных специальностях на профориентационных экскурсиях, мастер-классах, тренингах, практике [6].

Наряду с этим молодежная общероссийская организация «Российские студенческие отряды» совместно с Движением Первых запустила в 2025 году проект «Первая работа». Эта деятельность реализуется в рамках национального проекта «Молодежь и дети». Уже в 2025 году в 30 пилотных регионах молодые люди подали заявки на участие, прошли просветительский курс и были трудоустроены на вакансии от партнеров в самых разных отрас-

лях (от производства, сельского хозяйства до медицины и педагогики), прошли первую школу профессиональной социализации.

Сегодня исследование ВЦИОМ показывает, что 90 % школьников высказывают свое желание подработать, а для 57 % формат подработки в студенческих отрядах является привлекательным [8].

В реализации проектной работы Движения проявляется социальный эффект воспитания детей и молодежи.

Особую значимость, на наш взгляд, приобретает личностно-социальный аспект воспитания, выраженный в формировании гражданской позиции молодежи, ее духовно-нравственной культуре, способности к сотрудничеству, работе в команде, объединении в инициативные сообщества.

В научной литературе социальный эффект воспитания рассматривается в разных аспектах. В том числе в контексте социокультурной модернизации образования как института социализации подрастающего поколения в социальном партнерстве с семьей, обществом и государством с целью компенсации недооценки потенциальных социальных дефектов образования [1].

Представляется, что можно рассматривать создание региональной системы оценки социального эффекта проектов Движения Первых от постановки ценностных задач-результатов до выбора показателей и методов сбора информации.

Важным импульсом в организации такой работы может быть, например, экспертно-практическая сессия «Ниж-

ний: формула влияния. Социокультурные и ценностные эффекты творческих проектов» [5].

Участникам дискуссии предлагается модель, ориентированная на конкретные шаги, которые можно внедрять даже в небольшом проекте, в том числе:

- опросы «до/после» с открытыми вопросами, что помогает понять, какие смыслы и ассоциации появились у участников в ходе реализации проекта;
- статическое наблюдение положительных изменений в поведении обучающихся в проектной команде, их стремлений к товарищеской поддержке, готовности включаться в новые творческие инициативы, освоение новых практик в сообществе;
- контент-анализ отзывов участников движения, впечатлений о результатах деятельности. Так, например, пилотный контент-анализ отзывов участников Движения в нашем регионе из числа представителей округа Муром на фестивале «Имена моей Родины» в Москве, наставников Научных Клубов Первых нашей области на научно-просветительском форуме в Санкт-Петербурге; участники регионального проекта «Хранители истории», принявшие участие во Всероссийском слете в Уфе, свидетельствует о том, что формируются новые сообщества, в которых открываются новые возможности для активной молодежи развиваться среди лидеров.

Таким образом, изучение проявления социального эффекта воспитания может осуществляться как качественными, так и количественными методами. Это стандартизированные интервью, опросы, контент-анализ, статистические данные и др.

С 2023 г. исследовательскими центрами ежегодно проводится мониторинг социального эффекта Движения Первых, в том числе возможности и инструменты вовлечения детей в общественные активности, особенности работы с родителями, привлечение наставников для работы с детьми.

В уникальном поэтапном исследовании социального эффекта проектной деятельности Движения Первых по воспитанию детей и молодежи, проведенном ВЦИОМ, представлены следующие результаты. В общественном восприятии Движения Первых в январе 2024 года отмечалось, что уже слышаны о нем почти 2/3 родителей и детей. В нем участвовало уже почти 10 % детей, и 93 % из них скорее порекомендуют

своим друзьям последовать их примеру. Отмечено, что 3/4 родителей поддерживают идею создания этой организации.

Важно, что уже к Дню детских общественных организаций (19.05.2025) ВЦИОМ проведен анализ изменений в ценностных ориентациях молодежи – более 90 % из опрошенных отмечают важность таких ключевых ценностей, как добро, справедливость, жизнь и достоинство, крепкая семья [3].

На Всероссийском съезде учителей (август 2025 года) было отмечено, что сотрудничество школы, семьи и общественных организаций имеет значимость в формировании уверенности у молодежи в завтрашнем дне, возможности реализации своих планов, гордости за Отчизну [4].

Литература

1. Асмолов А. Г. Социальные эффекты образовательной политики [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. С. 100 – 106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-effekty-obrazovatelnoy-politiki> (дата обращения: 11.03.2026).
2. В 2025 году 67 тысяч школьников, студентов и наставников приняли участие в проектах Движения Первых во Владимирской области [Электронный ресурс] // Новости Правительства Владимирской области. URL: <https://avo.ru/-/v-2025-godu-67-tysac-skol-nikov-studentov-i-nastavnikov-prinali-ucastie-v-proektah-dvizhenia-pervyh-vo-vladimirskoj-oblasti> (дата обращения: 03.03.2026).
3. Движение Первых: общественная оценка [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/dvizhenie-pervykh-obshchestvennaja-ocenka> (дата обращения: 03.03.2026).
4. Дмитрий Чернышенко: подготовка стратегии развития образования – беспрецедентно масштабный процесс [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: <http://government.ru/news/55972/> (дата обращения: 03.03.2026).
5. Методические материалы по оценке социальных проектов [Электронный ресурс] // ПИОН (платформа оценки социальных результатов). URL: <https://pion.org.ru/manual/> (дата обращения: 11.04.2026).
6. «Первые в профессии» – новая акция Движения Первых [Электронный ресурс] // ВКонтакте. URL: https://vk.com/wall-214524833_89034 (дата обращения: 03.03.2026).

7. Программа воспитательной работы Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» [Электронный ресурс] // Движение Первых. URL: <https://xn--90acagbhgpca7c8c7f.xn--plai/documents/> (дата обращения: 02.04.2026).
8. Российские студенческие отряды совместно с Движением Первых запускают проект «Первая работа» в рамках Всероссийского проекта «Первые в профессии» [Электронный ресурс] // Российские студенческие отряды. URL: <https://трудкрут.рф/view-news.html?id=283> (дата обращения: 03.03.2026).
9. Труд, профессия и своё дело. «Найди призвание!» [Электронный ресурс] // Движение Первых. URL: <https://pervye.ru> (дата обращения: 03.03.2026).
10. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (дата обращения: 03.03.2026).
11. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых»: принят на заседании V Съезда Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» [Электронный ресурс] // Движение Первых. URL: <https://xn--90acagbhgpca7c8c7f.xn--plai/documents/> (дата обращения: 01.04.2026).
12. Федеральный закон от 14.06.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421798/ (дата обращения: 01.04.2026).

References

1. Asmolov A. G. Social`ny`e e`ffekty` obrazovatel`noj politiki [E`lektronny`j resurs] // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2010. № 2. S. 100 – 106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-effekty-obrazovatelnoy-politiki> (data obrashheniya: 11.03.2026).
2. V 2025 godu 67 ty`syach shkol`nikov, studentov i nastavnikov prinyali uchastie v proektax Dvizheniya Pervy`x vo Vladimirskoj oblasti [E`lektronny`j resurs] // Novosti Pravitel`stva Vladimirskoj oblasti. URL: <https://avo.ru/-/v-2025-godu-67-ty-sac-skol-nikov-studentov-i-nastavnikov-prinali-ucastie-v-proektah-dvizhenia-pervyh-vo-vladimirskoj-oblasti> (data obrashheniya: 03.03.2026).
3. Dvizhenie Pervy`x: obshhestvennaya ocenka [E`lektronny`j resurs] // VCIOM. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/dvizhenie-pervykh-obshchestvennaya-ocenka> (data obrashheniya: 03.03.2026).
4. Dmitrij Cherny`shenko: podgotovka strategii razvitiya obrazovaniya – besprecedentno masshtabny`j process [E`lektronny`j resurs] // Pravitel`stvo Rossijskoj Federacii. URL: <http://government.ru/news/55972/> (data obrashheniya: 03.03.2026).

5. Metodicheskie materialy` po ocenke social`ny`x proektov [E`lektronny`j resurs] // PION (platforma ocenki social`ny`x rezul`tatov). URL: <https://pion.org.ru/manual/> (data obrashheniya: 11.04.2026).
6. «Pervy`e v professii» – novaya akciya Dvizheniya Pervy`x [E`lektronny`j resurs] // VKontakte. URL: https://vk.com/wall-214524833_89034 (data obrashheniya: 03.03.2026).
7. Programma vospitatel`noj raboty` Obshherossijskogo obshhestvenno-gosudarstvennogo dvizheniya detej i molodezhi «Dvizhenie Pervy`x» [E`lektronny`j resurs] // Dvizhenie Pervy`x. URL: <https://xn--90acagbhgpca7c8c7f.xn--p1ai/documents/> (data obrashheniya: 02.04.2026).
8. Rossijskie studencheskie otryady` sovmestno s Dvizheniem Pervy`x zapuskayut proekt «Pervaya rabota» v ramkax Vserossijskogo proekta «Pervy`e v professii» [E`lektronny`j resurs] // Rossijskie studencheskie otryady`. URL: <https://trudkrut.rf/view-news.html?id=283> (data obrashheniya: 03.03.2026).
9. Trud, professiya i svoyo delo. «Najdi prizvanie!» [E`lektronny`j resurs] // Dvizhenie Pervy`x. URL: <https://pervye.ru> (data obrashheniya: 03.03.2026).
10. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej» [E`lektronny`j resurs] // Konsul`tant-Plyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/ (data obrashheniya: 03.03.2026).
11. Ustav Obshherossijskogo obshhestvenno-gosudarstvennogo dvizheniya detej i molodezhi «Dvizhenie Pervy`x»: prinyat na zasedanii V S`ezda Obshherossijskogo obshhestvenno-gosudarstvennogo dvizheniya detej i molodezhi «Dvizhenie Pervy`x» [E`lektronny`j resurs] // Dvizhenie Pervy`x. URL: <https://xn--90acagbhgpca7c8c7f.xn--p1ai/documents/> (data obrashheniya: 01.04.2026).
12. Federal`ny`j zakon ot 14.06.2022 № 261-FZ «O rossijskom dvizhenii detej i molodezhi» [E`lektronny`j resurs] // Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421798/ (data obrashheniya: 01.04.2026).

T. I. Aravina

**SOCIAL EFFECT OF EDUCATIONAL WORK WITH STUDENTS
IN ALL-RUSSIAN PUBLIC MOVEMENT OF CHILDREN AND YOUTH
«MOVEMENT OF THE FIRST»**

The article presents organizational and pedagogical analysis of the work of the All-Russian Public Movement of Children and Youth «Movement of the First» (hereinafter referred to as the Movement of the First), as well as the results of pilot studies on the social effect of education for participants in the Movement of the First.

Key words: *Movement of the First, education of students in the Movement of the First, social effect of education, intergenerational approach in education.*

НАГЛЯДНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ

В статье приведено исследование о применении наглядного моделирования при изучении стереометрии. Цель исследования – показать эффективность применения различных моделей при изучении пространственных фигур и их свойств. Согласно классификации видов моделирования в статье описываются модели, которые, по мнению авторов, способствуют наиболее эффективному усвоению стереометрического материала обучающимися. Особое внимание уделено информационным (компьютерным) и физическим моделям.

Ключевые слова: наглядное моделирование, стереометрия, информационная модель, 3D модель, физическая модель, символическая модель, GeoGebra.

Наглядное моделирование – это один из эффективных инструментов, который помогает визуализировать и представлять сложные и абстрактные объекты и развивать пространственное мышление. Для более успешного освоения школьником стереометрического материала рекомендуется именно применение наглядного моделирования во всех его формах: с помощью схем, различных моделей, чертежей и пр.

Стереометрия – один из самых сложных разделов геометрии для обучающихся средней школы. Об этом говорят не только сами учащиеся, но и неутешительная статистика решаемости стереометрических задач на ЕГЭ по математике профильного уровня. Поскольку при оценивании экзаменационной работы в 11-м классе нет критерия об обязательном выполнении задач по геометрии, в том числе стереометрии,

большое количество обучающихся признаются, что даже не читают их, а сразу переходят к следующим заданиям. Исходя из статистики (рис. 1), представленной на сайте регионального центра оценки качества образования «Эксперт» по Костромской области, уровень решаемости стереометрических задач из первой и второй части ЕГЭ по математике профильный уровень с 2020 по 2025 годы нестабильный.

По первой части процент меняется в ту или иную сторону (54 – 73 %) в зависимости от типа шаблонной задачи из открытого банка заданий. Например, в варианте может быть дан шар, вписанный в цилиндр, а в другой год – найти площадь поверхности многогранника. Отметим, что процент решаемости стереометрической задачи второй части по сравнению с первой очень низкий (0,8 – 3 %). К этой задаче уча-

щиеся приступают редко, а из выполнивших её лишь единицы получают баллы. Для увеличения числа участников ЕГЭ, выполняющих верно это задание, необходимо, чтобы у обучающихся повысился уровень простран-

ственного воображения. Для этого целесообразно при обучении реализовывать принцип наглядности, учить детей «видеть» трёхмерные модели, представлять модель в голове и изображать ее на плоскости.

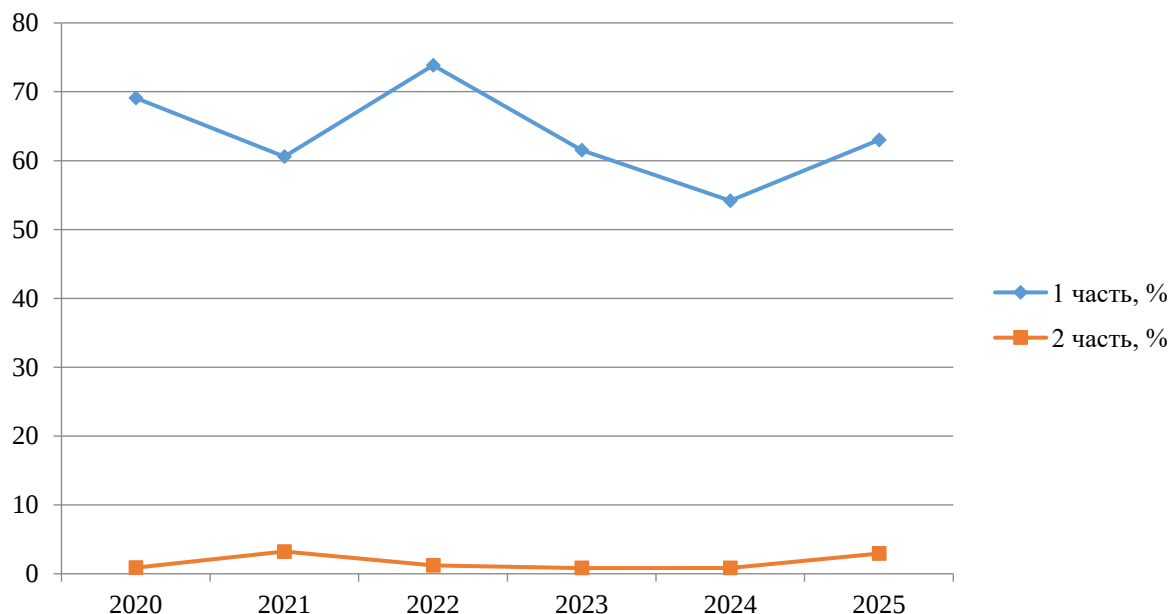


Рис. 1. Динамика уровня решаемости стереометрических задач 1-й и 2-й частей

В настоящее время неотъемлемой частью образовательного процесса являются цифровые технологии. Они используются на уроках, внеклассных мероприятиях, при организации самостоятельной работы обучающихся и т. д. Поэтому сейчас актуально использовать их при обучении стереометрии: создавать модели не только вручную или изображать их на плоскости, но и изображать 3D модели с помощью компьютерных программ. Использование таких моделей позволило бы учащемуся строить перспективное изображение, поворачивать его и рассматривать под разными углами, тем самым способствуя формированию умения воссоздавать целостный пространственный образ.

Попробуем проанализировать, насколько эффективно будет обучение стереометрии с применением наглядного моделирования. Изучением данной проблемы занимались многие российские и советские учёные: А. Н. Леонтьев, В. Г. Болтянский, Л. М. Фридман, Е. И. Смирнов, В. А. Гусев и др. В основе применения наглядного моделирования лежат исследования об использовании принципа наглядности в обучении таких как ученых, Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Т. В. Кудрявцев и Л. В. Занков, И. М. Смирнова.

Основоположником применения наглядности в обучении, несомненно, считается Я. А. Коменский. Он одним

из первых сформулировал определение наглядности и рекомендовал в образовательном процессе абстрактные понятия визуализировать [5]. Далее развитием наглядности в образовании занимался К. Д. Ушинский. «Он считал, что наглядность не должна ограничиваться только зрительными восприятиями. Ушинский определил наглядное обучение как метод, основанный на конкретных образах, которые непосредственно воспринимаются ребенком, будь то под руководством учителя или в результате собственных наблюдений. В процессе обучения учитель может оживить свой рассказ, используя наглядность, показывая предметы, чтобы дети могли не только вспомнить прочитанное, но и дополнить его через собственное восприятие. Этот подход позволяет детям лучше понимать и запоминать материал, делает обучение более интересным и эффективным» [9, с. 113].

В современной педагогической литературе существует многообразие подходов и трактовок наглядного обучения. Как писала И. М. Смирнова, термин «наглядность» используется в трех различных смыслах. Во-первых, это относится к средствам наглядности, которые используются в образовательном процессе. Во-вторых, это свойство предметов, явлений и мышления, которое делает их наглядными. И, наконец, это деятельность учащихся, связанная с восприятием и использованием средств наглядности [10, с. 97].

В. Г. Болтянский подчеркивает, что иногда запись на доске или устный рассказ учителя могут быть более наглядными, чем простое демонстрирование явления в его естественной форме. Он предлагает свою формулу наглядности,

основанную на изоморфизме и простоте. Согласно Болтянскому, понятие наглядности тесно связано с понятием модели. Для обсуждения наглядности необходимо иметь две модели явления. Первая модель – это абстрактная модель, или теория явления, которую нужно сформировать в сознании учащегося. Вторая модель – это вспомогательная, учебная модель, или модель-пособие [12, с. 283].

А. Н. Леонтьев предложил другой подход к наглядности в обучении, считая ее внешней опорой для внутренних действий учащихся [6].

Е. И. Смирнов в своей работе заметил, что понятие наглядности существенно изменилось по сравнению с первоначальным. Наглядность стала рассматриваться не только на конкретном, но и на абстрактном уровне, а также в процессе активной деятельности. Однако, несмотря на эти изменения, понятие наглядности остается относительным и не имеет единого определения. В нашем исследовании под наглядностью будем понимать способ представления абстрактных понятий, который может быть использован в процессе обучения и практической деятельности [9, с. 205].

В. А. Гусев считал, что в процессе обучения математике очень важно подготовить обучаемого к изучению предмета, определить цели и организовать деятельность, чтобы обучаемый мог адекватно работать с математическими знаниями, используя знаково-символические средства представления [2, с. 56].

Использование технологии наглядного моделирования в обучении, по мнению Л. М. Фридмана, способствует

целостности усвоения темы, отвечающей требованиям направленности, полноты, оптимальности используемых математических средств, взаимообусловленности в единстве теоретической, практической и методической линий [11, с. 87].

В своем исследовании Е. А. Зубова и Е. И. Смирнова, пишут, что одним из ключевых компонентов наглядного моделирования является построение модели и ее усвоение. В процессе обучения создается модель, которая содержит основные характеристики изучаемого объекта. При использовании наглядных моделей предпочтение отдается устойчивым ассоциациям, простым геометрическим формам, а также психологическим законам восприятия и нейрофизиологическим механизмам памяти. Важно, чтобы модель отражала сущность понятия, формы или метода исследования. Однако наглядное моделирование может быть эффективным только при правильном использовании. Важно учитывать индивидуальные особенности обучаемых, адаптировать модели к их потребностям и способностям. Также необходимо обеспечить правильное понимание и интерпретацию модели, чтобы избежать возможных недоразумений или неправильных выводов [4, с. 196].

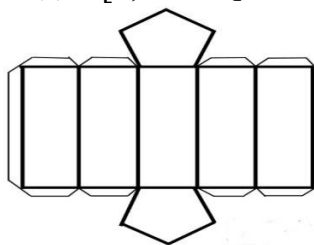


Рис. 2. Шаблон для склеивания призмы



Рис. 3. Модель конуса из картона



Рис. 4. Модель икосаэдра из нута

О математическом моделировании и моделировании именно в геометрии подробно изложено в работе авторов Е. А. Омельченко и П. В. Сокова [8, с. 45].

На основе классификации разных видов моделирования [3, с. 15; 14, р. 141] приведем примеры моделей, которые могут быть использованы на уроках при изучении стереометрии.

Физические модели – материальные модели, которые передают формы, размеры и свойства исследуемого объекта. Например, при изучении геометрических тел таких как платоновы тела, многогранники, тела вращения и прочие, можно с обучающимися создавать наглядные пособия, макеты основных аксиом и их свойств. Самым эффективным средством наглядности будут выступать наглядные модели, склеенные из бумаги (рис. 2) или собранные из подручных средств рис. 3), например, использовать нут и зубочистки (рис. 4). Более того, эти модели хороши тем, что на них можно не только посмотреть с разных углов обзора, но и «выстроить» с ними тактильную коммуникацию. Каждый ученик создает собственную модель, тем самым с помощью проб и ошибок лучше понимает сущность изучаемого объекта.

Учителю необходимо на уроке выделить 5 – 10 минут для создания каждым учеником физических моделей, которые, безусловно, способствуют более глубокому пониманию изучаемого материала и развитию не только пространственного воображения, но и абстрактного мышления.

Математические модели – модели, включающие вывод формул (например, объемы и площади поверхностей), уравнений кривых, систематизацию данных о свойствах изучаемого объекта в виде таблиц.

При изучении объемов и площадей поверхностей геометрических тел можно воспользоваться теми склейками или моделями, сделанными из подручных средств, выделить в них нужные элементы для нахождения объема или площади поверхностей, вывести необходимые формулы. Рекомендуется по ходу изучения теоретического материала все формулы заносить в специальную таблицу для систематизации знаний, лучшего запоминания и применения при решении задач (табл. 1).

Таблица 1

Шаблон для основных формул по стереометрии

Название геометрической фигуры	Модель	Основные свойства	Формулы	
			Площадь поверхности	Объем

Использование такой таблицы поможет ученику свободно ориентироваться в большом количестве терминов и формул, а также способствует развитию умения различать разнообразные геометрические объекты.

Символические модели – модели, которые описывают структуру и свойства геометрических объектов или отношений между ними с помощью символов и знаков. При изучении геометрии используются стандартные обозначения: площадь – S , объем – V и т. д. Однако привычная для ученика система обозначений, например обозначение вершин треугольника через ABC при расположении на чертеже вершины по часовой стрелке, может привести к большим затруднениям у некоторых учеников при изучении стереометрии.

Многие учителя сталкиваются со следующей проблемой. Если учитель или один из учеников основание пирамиды обозначает например, MKL или вершины перечисляются на чертеже против часовой стрелки, то большинство обучающихся в классе начинают путаться и совершать ошибки, потому что не видят нужную фигуру. Для устранения такого рода недопонимания нужно еще при изучении планиметрии давать задания по готовым чертежам с разными обозначениями вершин многоугольников и реже использовать стандартные обозначения (ABC). На уроках по стереометрии можно отводить 5 – 10 минут на решение задач по готовым чертежам с разнообразными обозначениями, при этом не злоупотребляя этим видом заданий, чтобы ученики не теряли навык делать рисунок самостоятельно.

Имитационные модели – модели, позволяющие воспроизводить ключевые характеристики сложных геометрических объектов. Учителю при изучении любой темы стереометрии следует обращать внимание учеников на то, что все рассматриваемые геометрические объекты окружают их. Например, двугранный угол можно представить как открытый ноутбук, скрещивающиеся прямые – ширина пола и длина потолка и т. п.

Информационные (компьютерные) модели – модели, имитирующие изображение пространственных фигур и их свойства. Сегодня существует множество программ, позволяющих создавать информационные модели, например, с помощью GeoGebra (более подробно о создании моделей можно прочитать в работах [7; 15]), с применением StereoMV – [13, р. 40]. Рассмотрим, как эти модели можно использовать на уроках геометрии в 10 – 11-х классах.

Подробное описание первых уроков по стереометрии с применением наглядного моделирования можно посмотреть в работе авторов [1, с. 61 – 62]. Все интерактивные чертежи по аксиомам стереометрии можно найти, перейдя по QR-коду (рис. 5, модель создана при помощи программы GeoGebra).



Рис. 5. QR-код на интерактивные модели аксиом

Использовать данные модели аксиом можно на этапе изучения нового материала, при непосредственном знакомстве с аксиомами, на этапе актуализации базовых знаний на уроках повторения и на уроках по теме «Построение сечений», как опорную модель при доказательстве утверждений, теорем, на уроках обобщения и систематизации знаний по теме «Аксиомы», а также при выполнении домашней работы учащимися.

Опишем, как наглядное моделирование можно применять при изучении тем параллельности прямых, прямой и плоскости.

При введении понятия параллельности прямых в пространстве необходимо вспомнить взаимное расположение двух прямых на плоскости. Возможны три случая: прямые параллельны, то есть не имеют общих точек; прямые пересекаются, то есть имеют одну общую точку; прямые совпадают, то есть имеют более одной общей точки. При этом следует показать учащимся модель (рис. 6) и предложить самим определить, какие прямые будут параллельными.



Рис. 6. QR-код на интерактивные модели по темам параллельности прямых, прямой и плоскости

Важно отметить, что на данной модели все три прямые являются попарно

непересекающимися. Также можно скрыть плоскость, чтобы учащиеся сами определили, какие из прямых лежат в одной плоскости. Выслушав версии учащихся, ввести определение, акцентируя внимание на том, что прямые должны лежать в одной плоскости.

Аналогично можно организовать объяснения материала (соответствующие модели см. рис. 6) при введении:

- теоремы о единственности параллельной прямой, проходящей через точку, не лежащей на данной прямой;
- леммы о пересечении плоскости параллельными прямыми;
- теоремы о параллельности трех прямых;
- понятия прямой параллельной плоскости;
- признака параллельности прямой и плоскости.

При введении понятия скрещивающихся прямых можно воспользоваться интерактивной моделью определения параллельных прямых (рис. 7), так как на ней помимо пары параллельных прямых изображены две пары скрещивающихся прямых, и спросить: «Какие прямые вы видите на модели?» Акцентировать внимание, что одна из прямых тоже не имеет общих точек с двумя параллельными прямыми и не располагается ни с одной из них в одной плоскости, учащиеся могут в этом убедиться при вращении модели на интерактивной доске. Затем можно сформулировать определение скрещивающихся прямых. Для того чтобы показать, что прямые лежат в разных плоскостях, в окне ввода включить отображение на полотне второй плоскости, нажав на круг слева от нужного объекта.



Рис. 7. QR-код на интерактивные модели по темам взаимного расположения прямых в пространстве, угла между двумя прямыми

При введении признака скрещивающихся прямых можно сразу воспользоваться интерактивной моделью (см. рис. 7) и спросить учащихся: «Как вы думаете, являются ли данные прямые скрещивающимися?» Перед введением теоремы попросить учащихся поразмышлять, что изображено на модели, тем самым сделав акценты на главные пункты теоремы. Ввести признак.

При введении второго признака скрещивающихся прямых можно предложить решить следующую задачу учащимся: « AB и CD – скрещивающиеся прямые. Можно ли построить плоскость α такую, что $AB \subset \alpha$, а $CD \parallel \alpha$ ». При выполнении задания показать интерактивную модель (см. рис. 7).

При введении теоремы про углы с сонаправленными сторонами можно предложить учащимся согнуть пополам лист бумаги и спросить: «Что вы думаете про верхний и нижний углы, образованные получившимися листами?» Выслушав ответы, ввести теорему и показать интерактивную модель (см. рис. 7). Скрыть равные углы на модели, чтобы вместе с учащимися проверить гипотезу об их равенстве. Также можно показать градусную меру угла, используя инструмент «Показать обозначение».

Приведем примеры информационных моделей, разработанных специально для нижеперечисленных тем:

– «Параллельность плоскостей» (рис. 8);

– «Перпендикулярность прямой и плоскости» (рис. 9);

– «Перпендикуляр и наклонные, угол между прямой и плоскостью» (см. рис. 10);

– «Двугранный угол, перпендикулярность плоскостей» (рис. 11);

– задачи на построение сечений многогранников (рис. 12).



Рис. 8. QR-код на интерактивные модели по теме «Параллельность плоскостей»



Рис. 9. QR-код на интерактивные модели по теме «Перпендикулярность прямой и плоскости»



Рис. 10. QR-код на интерактивные модели по темам «Перпендикуляр и наклонные. Угол между прямой и плоскостью»



Рис. 11. QR-код на интерактивные модели по темам «Двугранный угол. Перпендикулярность плоскостей»



Рис. 12. QR-код на интерактивные модели для задач на построение сечений многогранников

Проверка эффективности развития пространственного воображения при изучении стереометрии с помощью наглядного моделирования была проведена в ходе педагогического эксперимента. Были задействованы 45 учеников 10-го класса школы в период с 2024 по 2025 годы.

Эксперимент проходил в несколько этапов. На первом этапе проводился поисковый эксперимент, целью которого были анализ подходов к понятию «наглядное моделирование», определение приемов обучения стереометрии с использованием наглядного моделирования, проведение отбора содержания

учебного материала, построение 3D моделей для определений, теорем, лемм.

В ходе проведения констатирующего эксперимента, цель которого – выявление уровня развития пространственного воображения у обучающихся 10-го класса, осуществлялись наблюдения за работой школьников, анализ их контрольных и самостоятельных работ, тестирование учащихся. Наблюдение проводилось за обучающимися, которые во время проведения эксперимента были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Отбор в контрольную и экспериментальную группы производился в начале изучения стереометрии. Перед применением наглядного моделирования было проведено тестирование, отражающее уровень сформированности наглядно-образного мышления в 10 «А» класса и 10 «Б» классах. По результатам тестирования было выявлено, что у обучающихся 10 «А» уровень пространственного мышления гораздо ниже, чем у 10 «Б» в силу того, что направленность 10 «А» класса – военно-юридическая, а

у 10 «Б» – физико-математическая. Также уровень знаний у обучающихся 10 «А» и 10 «Б» классов различный. Поэтому было решено, что учащиеся 10 «А» класса будут заниматься с использованием интерактивных 3D моделей, а обучающиеся 10 «Б» класса – традиционно.

В ходе формирующего и контрольного экспериментов осуществлялась реализация и обоснование эффективности разработанной методики изучения стереометрии с применением наглядного моделирования, результаты которых были обработаны с помощью статистических методов.

В завершение изучения стереометрии для обучающихся обоих классов была проведена контрольная работа, которая позволила бы проверить эффективность разработанной методики (табл. 2). В контрольной работе были задания, которые проверяли развитие пространственного воображения обучающихся 10-го класса при изучении стереометрии с помощью наглядного моделирования.

Таблица 2

Результаты контрольной работы по стереометрии

Количество оценок	10 «А»	10 «Б»
«2»	2	2
«3»	7	9
«4»	7	8
«5»	4	6

В начале анализа данных использовался критерий Фишера. Так как $F_{\text{эмп}} < F_{\text{крит}}$, то нулевая гипотеза о равенстве генеральных дисперсий на уровне значимости 0,05 принимается, следовательно, дисперсии значимо не

различаются. Далее, поскольку предположение о равенстве генеральных дисперсий выполняется, сравнивались средние. Определили, можно ли считать средние примерно одинаковыми для данных выборок на уровне значи-

мости 0,05 с помощью критерия Стьюдента. Так как $|t_{\text{эмп}}| < t_{\text{крит}}$, то нулевая гипотеза о равенстве средних на уровне значимости 0,05 принимается, следовательно, средние значимо не различаются. Таким образом, можно сделать вывод, что при изучении стереометрии уровень успеваемости и уровень сформированности пространственного воображения у обучающихся 10 «А» класса повысился и приблизился к соответствующим уровням 10 «Б» класса.

Анализ теоретических исследований и практики педагогической деятельности показал, что разработка

наглядных 3D моделей и их применение в курсе стереометрии в значительной степени способствуют развитию и формированию пространственного воображения. По итогу проведения эксперимента по внедрению наглядного моделирования в образовательный процесс и статистической обработки данных самостоятельной работы, можно сделать вывод о значимости применения наглядных 3D моделей в достижении предметных образовательных результатов, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

Литература

1. Бабенко А. С., Смирнова А. О., Бутенина Д. В. Развитие пространственного воображения обучающихся при изучении стереометрии с помощью программы GeoGebra // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № S2 (37). С. 60 – 62.
2. Гусев В. А. Теоретические основы обучения математике в средней школе: психология математического образования : учеб. пособие для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности «Математика». М. : Дрофа, 2010. 474 с.
3. Звонарев С. В. Основы математического моделирования : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. 112 с.
4. Зубова Е. А., Смирнов Е. И. Наглядное моделирование в обучении математике будущих инженеров // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. Т. II. № 4. 2011. С. 195 – 204.
5. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 2 / под ред. А. И. Пискунова. М. : Педагогика, 1982. 576 с.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1983. 392 с.
7. Михоненко О. И., Кокорева В. В., Вендина А. А. Обучение стереометрии с применением программы GeoGebra : учеб.-метод. пособие. Ставрополь : АГРУС Ставропол. гос. аграрного ун-та, 2022. 76 с.
8. Омельченко Е. А., Соков П. В. Методика формирования умений работы с математическими моделями на уроках геометрии в общеобразовательной школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2022. Т. 14. № 4 (58). С. 44 – 51.

9. Смирнов Е. И. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика : учеб. пособие. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. 498 с.
10. Смирнова И. М. Научно-методические основы преподавания геометрии в условиях профильной дифференциации обучения : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 364 с.
11. Фридман Л. М. Теоретические основы методики обучения математике : учеб.-метод. литература. М. : URSS, 2009. 244 с.
12. Шлыков В. В. Формула наглядности В. Г. Болтянского и концепция дополнителности в геометрическом образовании // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании : материалы науч.-практ. конф. г. Минск, 14 – 15 нояб. 2000 г. Минск : Пропилеи. 2001. С. 282 – 292.
13. Lebamovski P. Advantages of 3D technology in stereometry training // Advances in Science, Technology and Engineering Systems. 2022. Vol. 7. № 6. P. 39 – 48.
14. Murtaziiiev E., Syusyukan Y. Mathematical modeling: main stages and classification of models // Modern problems of modeling. 2022. Vol. 24. P. 140 – 146.
15. Төрөгельдиева К. М., Жуманова Г. Т. Маалыматтык технологияларды колдонуу менен жогорку класстын окуучуларынын мейкиндиктик ой жүгүртүүсүн калыптандыруу жана өнүктүрүү // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2022. № 5. С. 182 – 186.

References

1. Babenko A. S., Smirnova A. O., Butenina D. V. Razvitie prostranstvennogo voobrazheniya obuchayushhixsya pri izuchenii stereometrii s pomoshh`yu programmy` GeoGebra // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № S2 (37). S. 60 – 62.
2. Gusev V. A. Teoreticheskie osnovy` obucheniya matematike v srednej shkole: psixologiya matematicheskogo obrazovaniya : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov, obuchayushhixsya po special`nosti «Matematika». М. : Drofa, 2010. 474 s.
3. Zvonarev S. V. Osnovy` matematicheskogo modelirovaniya : ucheb. posobie. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2019. 112 s.
4. Zubova E. A., Smirnov E. I. Naglyadnoe modelirovanie v obuchenii matematike budushhix inzhenerov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psixologo-pedagogicheskie nauki. T. II. № 4. 2011. S. 195 – 204.
5. Komenskij Ya. A. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 2 / pod red. A. I. Piskunova. М. : Pedagogika, 1982. 576 s.
6. Leont`ev A. N. Izbranny`e psixologicheskie proizvedeniya. V 2 t. T. 1. М. : Pedagogika, 1983. 392 s.

7. Mixonenko O. I., Kokoreva V. V., Vendina A. A. Obuchenie stereometrii s primeneniem programmy` GeoGebra : ucheb.-metod. posobie. Stavropol` : AGRUS Stavropol. gos. agrarnogo un-ta, 2022. 76 s.
8. Omel`chenko E. A., Sokov P. V. Metodika formirovaniya umenij raboty` s matematicheskimi modelyami na urokax geometrii v obshheobrazovatel`noj shkole // Sovremennaya vy`sshaya shkola: innovacionny`j aspekt. 2022. T. 14. № 4 (58). S. 44 – 51.
9. Smirnov E. I. Naglyadnoe modelirovanie v obuchenii matematike: teoriya i praktika : ucheb. posobie. Yaroslavl` : Izd-vo YaGPU, 2007. 498 s.
10. Smirnova I. M. Nauchno-metodicheskie osnovy` prepodavaniya geometrii v usloviyax profil`noj differenciacii obucheniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1994. 364 s.
11. Fridman L. M. Teoreticheskie osnovy` metodiki obucheniya matematike : ucheb.-metod. literatura. M. : URSS, 2009. 244 s.
12. Shly`kov V. V. Formula naglyadnosti V. G. Boltyanskogo i koncepciya dopolnitel`nosti v geometricheskom obrazovanii // Uchebnoe znanie kak osnova porozhdeniya kul`turny`x form v universitetskom obrazovanii : materialy` nauch.-prakt. konf. g. Minsk, 14 – 15 noyab. 2000 g. Minsk : Propilei. 2001. S. 282 – 292.
13. Lebamovski P. Advantages of 3D technology in stereometry training // Advances in Science, Technology and Engineering Systems. 2022. Vol. 7. № 6. P. 39 – 48.
14. Murtaziiev E., Syusyukan Y. Mathematical modeling: main stages and classification of models // Modern problems of modeling. 2022. Vol. 24. P. 140 – 146.
15. Tøregel`dieva K. M., Zhumanova G. T. Maaly`matty`k texnologiyalaryd` koldo-nuun menen zhogorku klassty`n okuuchulary`ny`n mejkindiktik oj zhygyrtyysyn kaly`ptandy`ruu zhana ònyktyryy // Nauka, novy`e texnologii i innovacii Ky`rgy`zstana. 2022. № 5. S. 182 – 186.

A. S. Babenko, T. N. Matytsina, D. V. Butenina

VISUAL MODELING IN TEACHING STEREOMETRY

The article presents a study on the use of visual modeling in the study of stereometry. The purpose of the study is to demonstrate the effectiveness of using various models in the study of spatial figures and their properties. According to the classification of types of modeling, the article describes models that, in the authors' opinion, contribute to the most effective assimilation of stereometric material by students. Particular attention is paid to information (computer) and physical models.

Key words: *visual modeling, stereometry, information model, 3D model, physical model, symbolic model, GeoGebra.*

**ТВОРЧЕСКАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ
ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В данной статье рассмотрен педагогический опыт учителей, применяющих проектную деятельность в процессе обучения; выявлена основа для работы над проектом. Рассмотрена усложняющаяся последовательность проектной деятельности как ее важная особенность, способствующая развитию творческой самореализации учащихся. Сформулированы соответствующие выводы.

Ключевые слова: *творчество, развитие, самореализация, проектная деятельность, общеобразовательная организация.*

Творческая самореализация – это важная составляющая личностного развития ученика, поскольку способствует раскрытию индивидуальных возможностей, формированию инициативности, самостоятельности и способности применять знания в реальных ситуациях. Одним из наиболее продуктивных средств развития этих качеств выступает проектная деятельность, ориентированная на органичное сочетание знаний, исследовательский поиск и практическую направленность в познавательной деятельности [3].

Проектная работа может принимать различные формы: исследовательскую, художественную, социальную, технологическую и т. д. Возможность выбора темы и способа реализации усиливает мотивацию учащихся и создаёт условия для их личностной вовлечённости, при этом ключевой задачей образовательной организации становится создание среды, обеспечивающей методическую, ресурсную и организационную поддержку проектной деятельности.

Важно, чтобы образовательные организации поддерживали и поощряли такие инициативы, создавая условия для реализации проектов и поддержки творческих начинаний обучающихся.

Так, например, учитель технологии М. В. Хвойко (ГБОУ СОШ № 231, г. Москва) посвящает проектной деятельности целую четвертую четверть учебного года. В соответствии с её подходом каждый учащийся выполняет индивидуальный проект, что позволяет освоить алгоритм проектирования и сформировать навыки самостоятельного принятия решений [5]. Проектная работа включает поиск информации, разработку инструкционной карты, подбор материалов и инструментов, создание изделия и подготовку пояснительной записки. Темы проектов учащиеся выбирают с опорой на личные интересы, включая современные виды художественной обработки материалов (карвинг, декупаж, металлопластика и др.). Примером оригинального проекта является

изготовление розы из пластиковых ложек, выполненное ученицей 9-го класса [5].

М. В. Хвойко предлагает структурированную модель проекта (вводная, основная и заключительная части) и уделяет значительное внимание процедуре защиты, рассматривая её как форму презентации результатов и рефлексии. В своей статье она описывает процесс защиты проекта таким образом: ученик выходит к доске, называет свое имя и тему, по которой он работал. Далее рассказывает об одном из составляющих элементов изделия, показывает инструкционную карту, по которой выполнялось изделие, перечисляет материалы (их количество и стоимость) и инструменты, которые потребовались для выполнения изделия. Затем подводит итоги, рассказывает о результатах работы, что получилось, что нет, где было трудно и почему.

Так же автор отмечает, что проектная деятельность должна проходить в сотрудничестве учителя с родителями, классным руководителем и администрацией школы, чтобы помочь отстающим ученикам.

В свою очередь, И. В. Белякина, учитель технологии МБОУ СОШ № 3 им. К. А. Москаленко, г. Липецк, рассматривает проектную деятельность как механизм выявления и реализации индивидуального творческого потенциала учащихся [1]. Педагог подчёркивает важность умения учителя определить интересы ученика, создать условия для их развития и обеспечить эмоциональную поддержку.

С опорой на концепцию личностно ориентированного образования и теоретические положения В. В. Серикова,

трактующего личностные функции как проявления индивидуальности, требующие специальных условий развития [4], И. В. Белякина выделяет педагогические условия эффективности проектной деятельности, относя к ним методы и формы организации обучения, содержание, а также специально создаваемые педагогом предпосылки, способствующие успешной самореализации учащегося [2].

Постепенное усложнение проектной деятельности является одним из ключевых условий развития творческой самореализации школьников. Усложнение проектной деятельности – это постепенный процесс, начинающийся с первого класса. Первые задания, полученные школьниками на уроках технологии, для них становятся определённой точкой отправления в проектную деятельность. Целью данной деятельности предстает вовлечение детей в мир творчества и фантазии для формирования у них знаний, умений и навыков. Перед учащимися ставится определённая задача и совместно с педагогом, они должны прийти к наилучшему варианту ее решения.

Именно через опыт решения подобных задач на протяжении первых лет обучения в общеобразовательной организации школьники начинают освоение основ проектной деятельности в учебном сотрудничестве.

В 3 – 4-х классах происходит постепенное усложнение работы: школьники начинают осваивать несложные мини-проекты. Они могут быть индивидуальными или групповыми. По времени выполнения – краткосрочными, возможно, в рамках одного урока. Это могут быть информационные, творческие,

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

социальные проекты, с открытой координацией со стороны учителя.

В 5 – 11-х классах процесс усложнения становится постоянным. Проекты – творческие, социальные, научно-исследовательские – с обязательной интеграцией навыков, умений

применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Увеличивается время выполнения проекта, усложняется структура и требования к оформлению и презентации работы. Возрастает ответственность за результат.

Проекты для учащихся 5 – 11-х классов

Название проекта	Класс	Предмет	Тип проекта
«Правильный чай»	5	Технология	Творческий проект
«Подарок для мамы»	5	Технология	Творческий проект
«Нечистая сила»	5	Литература Технология	Исследовательский, творческий проект
«Паркеты из пэчворка»	5	Технология Математика	Исследовательский, творческий проект
«Шкатулка для рукоделия»	5	Технология	Творческий проект
«Национальный стиль в оформлении интерьера к празднику»	6	Технология География	Творческий проект
«Искусство, наука, красота»	6	Математика Технология	Исследовательский, творческий проект
«Золотое сечение»	6	Математика Технология	Исследовательский, творческий проект
«Односторонние топологические поверхности. Лист Мебиуса»	7	Математика Технология	Исследовательский, творческий проект
«Рождение маски»	7	Технология	Творческий, социальный проект
«Наука. Искусство. Красота»	8 – 9	Математика Технология	Исследовательский, творческий проект
«Молодежный жаргон: норма или антинорма»	8 – 9	Русский язык Технология	Исследовательский проект
«Школьный дневник как поле коммуникации»	8 – 9	Литература Технология	Исследовательский проект
«Настоящее и будущее»	10 – 11	История Технология	Исследовательский, творческий проект

Выполняя каждый раз более сложные проекты, ставя перед собой новые задачи, ученику приходится находить и новые решения, проявлять творчество.

Немаловажно, что сам учитель может стимулировать творческую активность школьников, ненавязчиво при-

влекая их во все виды внеурочной деятельности, исходя из личностных и индивидуальных особенностей учеников.

Из своей работы со старшеклассниками над проектом Е. И. Белякова выделяет самое главное – уловить направление, в котором ученик успешно про-

явит свою индивидуальность. Случается, что, выполняя проект, ребенок долго не может эмоционально настроиться на работу. Качественно выполняя практическую часть, не видит себя в замысле. Е. И. Белякова считает, что учителю, как руководителю проекта необходимо приложить немало усилий, чтобы помочь ученику. Деятельность педагога заключается в следующем:

- личный пример и эмоциональная заинтересованность как руководителя проекта;
- выявление интересов и увлечений учащегося вне школы;
- определение степени погруженности учащегося в проблему;
- увеличение объема дополнительной, интересной для учащихся информации;
- прогнозирование результатов работы над проектом;
- наблюдение и курирование деятельности учащихся;
- постоянное взаимодействие с обучающимися не только на уроке, но и во внеурочное время.

Применяя в процессе работы вышеперечисленные методы и наблюдая за результатами деятельности учащихся, Е. И. Белякова делает вывод, что для обеспечения эффективной их самореализации в проектной деятельности

необходимо учитывать внешние и внутренние условия [2].

Внешние условия включают экономические, социальные, технологические и экологические факторы, которые могут изменить подход к реализации проекта. Например, изменения в законодательстве или рыночной конъюнктуре могут повлиять на доступность ресурсов и сроки выполнения работ. К внутренним условиям относятся ресурсы организации, такие, как кадровый потенциал, финансовые возможности и технологическое обеспечение. Эффективное управление проектом требует гармоничного взаимодействия этих условий, что позволяет минимизировать риски и достичь поставленных целей.

Применение проектных технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ способствует повышению мотивации к обучению и воспитанию, расширению общекультурного кругозора учащихся; развитию их интеллектуальных и творческих способностей, исследовательских и организационных умений, коммуникативных качеств; формированию навыков самостоятельной работы и принятия решений. Проектные технологии обеспечивают эффективную творческую самореализацию учащихся образовательных организаций.

Литература

1. Белякина И. В. Создание условий для творческой самореализации учащихся в образовательном процессе на основе проектной деятельности // Школа и производство. 2014. № 3. С. 3 – 7.
2. Белякова Е. И. Проектная деятельность на уроках литературы в рамках реализации ФГОС СОО // Научно-методическая работа в образовательной организации. 2019. № 2(5). С. 38 – 42

3. Воронина В. Ю., Фортова Л. К. Внедрение инновационно-образовательных технологий в образовательный процесс для формирования опыта творческой деятельности у учащихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 5. С. 1419 – 1429.
4. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
5. Хвойко М. В Опыт индивидуализации проектной деятельности // Школа и производство. 2011. № 8. С. 39 – 40.

References

1. Belyakina I. V. Sozdanie uslovij dlya tvorcheskoj samorealizacii uchashhixsya v obrazovatel`nom processe na osnove proektnoj deyatel`nosti // Shkola i proizvodstvo. 2014. № 3. S. 3 – 7.
2. Belyakova E. I. Proektnaya deyatel`nost` na urokax literatury` v ramkax realizacii FGOS SOO // Nauchno-metodicheskaya rabota v obrazovatel`noj organizacii. 2019. № 2(5). S. 38 – 42
3. Voronina V. Yu., Fortova L. K. Vnedrenie innovacionno-obrazovatel`ny`x tehnologij v obrazovatel`ny`j process dlya formirovaniya opy`ta tvorcheskoj deyatel`nosti u uchashhixsya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2024. №5. S. 1419 – 1429.
4. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost`. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskix sistem. M. : Logos, 1999. 272 s.
5. Xvojko M. V Opy`t individualizacii proektnoj deyatel`nosti // Shkola i proizvodstvo. 2011. № 8. S. 39 – 40.

V. Yu. Voronina

CREATIVE SELF-REALIZATION OF STUDENTS THROUGH PROJECT ACTIVITIES

This article examines the pedagogical experience of teachers who use project activities in the learning process; it identifies the basis for working on a project. The article discusses the conditions that contribute to the development of creative self-realization among high school students, such as the increasing complexity of project activities. The article concludes with relevant recommendations.

Key words: *creativity, development, self-realization, project activities, educational organization.*

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
«ПЛАТФОРМА ВЛАДИМИР»**

Содержание статьи раскрывает формы организации обучающей деятельности, направленной на развитие исследовательского потенциала учащихся 9 – 11-х классов школ региона. Представлены результаты эмпирического исследования компонентов исследовательского потенциала учащихся, подтверждающие эффективность обучающих программ Центра поддержки одаренных детей «Платформа Владимир».

Ключевые слова: *дополнительное образование, региональный Центр поддержки одаренных детей, исследовательский потенциал, когнитивный потенциал, мотивационный потенциал, стремление к достижению цели.*

Введение. Работа с талантливыми, одаренными детьми является актуальной тенденцией всей мировой практики образования. Современный технологичный мир стремится к получению возможностей для устойчивого развития и, следовательно, все более будет рассматривать потенциал молодого поколения как условие этого развития.

В современных теориях одаренности подчеркивается важность взаимодействия когнитивных, мотивационных, личностных, средовых факторов, факторов социокультурного взаимодействия в развитии потенциала одаренности [1; 3; 4; 7; 9; 13]. Генерирование новых и полезных идей, как отмечает Л. Я. Дорфман [3, с. 82], рассматривается в качестве главной характеристики творческого мышления. Обсуждая модели производства «эффективной новизны», Л. Я. Дорфман отводит особую роль когнитивным процессам личности, которые

обеспечивают поиск новой проблемы, поиск информации, которая необходима для выработки решения, способ обработки информации, ассоциирование, синтезирование, конструирование аналогий, тестирование гипотез [Там же, с. 83]. К. Ансворт (Ансворт, 2001) связывает творческие когнитивные процессы с особенностями индивидуальности личности, уровня ее автономности, инициативности [Там же, с. 87]. Указанные характеристики когнитивных процессов и личностных особенностей вполне соотносятся с содержанием понятия «исследовательский потенциал личности», предложенного Н. В. Бордовской, С. Н. Костроминой, С. И. Розум, Н. Л. Москвичевой [2, с. 89 – 92]. Н. Б. Шумакова подчеркивает, что одаренность является результатом развивающегося взаимодействия когнитивных и психосоциальных переменных, обусловленного общими

медиаторами (внутренняя мотивация, настойчивость, обучаемость, родительская поддержка) и специфическими (принятие неопределенности, склонность к риску) [12]. Такую позицию можно встретить и в «Рабочей концепции одаренности» под редакцией Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова, в научных работах А. М. Матюшкина, В. С. Юркевича и многих других [4; 9; 13]. Важно, что одаренность рассматривается как характеристика развивающейся личности, на разных возрастных этапах которой выделяются общие детерминанты этого процесса: внутренняя мотивация, настойчивость, высокая обучаемость и системное взаимодействие личностных свойств и условий среды, окружения [11].

Отношение к одаренности как ресурсу развития страны отражается на содержании государственной политики в области выявления и поддержки талантливой молодежи. Создание Образовательного центра «Сириус» стало отправной точкой для открытия региональных Центров поддержки одаренных детей, включившихся в федеральный проект «Талант и успех», в том числе и во Владимирской области. Многообразие современных практик поддержки и развития одаренности делает актуальными вопросы, связанные с выявлением одаренных детей, а также с разработкой, реализацией и оценкой эффективности программ, направленных на поддержку и развитие одаренных детей [8].

С. В. Бесперстова и С. Н. Калинина, раскрывая особенности разработки обучающих программ для ра-

боты с одарёнными детьми, подчеркивают, что в их основе лежат четыре подхода:

- *обогащение*, которое позволяет выйти за пределы традиционного учебного содержания по предмету за счет интеграции разных учебных дисциплин;

- *углубление*, предполагающее глубокое изучение какой-либо области знания, что формирует высокий уровень компетентности в выбранной предметной области;

- *проблематизация* в качестве основания разработки обучающих программ способствует стимулированию личностного развития учащихся, так в их основе лежат столкновение мнений, поиск новых смыслов, разрешение актуальных проблем, возникающих на стыке различных областей знаний;

- *ускорение*, позволяющее учесть познавательные возможности той категории детей, которые отличаются ускоренным темпом развития. Авторы отмечают, что ускорение обучения может быть оправдано лишь по отношению к обогащенному и углубленному учебному содержанию, например в рамках летних оздоровительных лагерей с прохождением интенсивных курсов обучения по различным программам [7]. Отметим, что проектирование дизайна программ дополнительного образования должно в первую очередь учитывать психологические закономерности развития одаренности как качественно-своеобразное сочетания способностей в том или ином возрасте. Здесь важно вместе с Н. Б. Шумаковой подчеркнуть, что существует дефицит эмпирических данных, характеризующих степень влияния программ поддержки одаренных детей на их социальное и личностное развитие [11, с. 43].

Н. Б. Шумакова отмечает, что разнообразные стратегии поддержки одаренных детей и их практическая реализация определяют актуальное направление доказательной исследовательской практики, в рамках которой идет поиск ответа на вопрос о том, какие варианты поддержки талантливых детей являются наиболее эффективными, особенно с учетом задач возрастного психологического развития.

В настоящей статье будет представлен анализ эмпирических данных, полученных на экспериментальных группах учащихся, включенных в обучающие программы, отличающиеся длительностью и интенсивностью.

Методика и выборка исследования. Центр поддержки одаренных детей «Платформа Владимир», созданный с учетом опыта Образовательного центра «Сириус» на базе Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой, работает по четырем направлениям: наука, искусство, спорт и социальная одаренность. Для реализации деятельности Центра разработаны программы дополнительного образования в трех форматах: регулярные очные программы «Академия+», дистанционное обучение и интенсивные профильные смены.

«Академия+» включает набор очных программ по естественно-научным, гуманитарным и техническим направлениям. Дважды в год, на протяжении трех месяцев, один раз в неделю дети приезжают в Центр на занятия по своему профилю. Программа «Академия+» предназначена для тех, кто планирует серьёзную подготовку в той или иной предметной области. Она включает системные курсы, практикумы и очные интенсивы с преподавателями-экспертами. Программа ориентирована

на подготовку участников к предметным олимпиадам, исследовательской деятельности и ГИА. Занятия проходят два раза в год, в осенний и весенний триместры (12 недель в триместре). Помимо углубленных программ по школьным предметам, есть программы по графическому дизайну, журналистике, изучению БПЛА, например: «Производство и эксплуатация беспилотных авиационных систем»; «За страницами учебника по математике»; «Молекулярная биология. Генетика»; «Анатомия нервной системы»; «Приемы поиска идеи при решении математических задач»; «Актуальные вопросы истории России XX века»; «Академия начинающего диагноста: измерения в медицине»; «Химия в вариантах ЕГЭ»; «Физика: экспериментальная лаборатория»; «Дизайн-старт: создаём визуальный код бренда с нуля». По такому же принципу занимаются школьники из всех муниципальных образований Владимирской области по дистанционным программам, только в онлайн-формате.

Интенсивные профильные смены организуются по трем-четырем направлениям с круглосуточным проживанием на базе Центра или загородного оздоровительного лагеря «Олимп» (базового лагеря Министерства образования Владимирской области) в течение семи дней.

Семидесятидневная смена проходит в формате погружения в любимый учебный предмет. Формы занятий разнообразны: практикумы, дискуссии, лабораторные работы, учебные тренинги, экскурсии, квизы, научно-познавательные лекции. Учащихся, приехавших на интенсивную смену, сопровождает владимирский областной педагогический отряд «Родник». Комиссары отряда (водители) организуют взаимодействие учащихся,

следуя методике коллективно-творческой деятельности: ребята пишут сценарии, выступают на сцене, поют в орлятском кругу, делятся сокровенными мыслями на вечерних огоньках.

Эффективность реализации программ, как правило, оценивается с помощью количественных результатов: подготовка, участие и победы детей в конкурсах и олимпиадах разного уровня, достижение более высоких результатов обучения, в том числе и ГИА. Однако с учетом современных представлений об одаренности как характеристике развивающейся личности в результате активного взаимодействия когнитивных и психосоциальных характеристик важно подобрать качественные критерии, которые позволят сделать выводы о степени эффективности программ поддержки одаренных детей.

Таким образом, цель данного исследования – сбор и анализ эмпирических данных, характеризующих динамику развития когнитивных, мотивационных, индивидуальных личностных особенностей участников программ Центра поддержки одаренных детей «Платформа Владимир».

В эмпирическом исследовании участвовали две группы школьников. Первую группу (N = 20; 8 мальчиков, 12 девочек) составили учащиеся, включенные в программу «Академия+» по математическому и химическому профилям; во вторую группу (N = 40; 24 мальчика, 16 девочек) вошли участники интенсивной профильной смены по направлению «Наука» по профилям физика, математика и химия. Диагностические срезы были выполнены в группах до начала работы профильных смен и после их окончания во второй половине 2025/2026 учебного года.

Для сбора эмпирических данных были подобраны методики, релевантные цели исследования:

1. Методика диагностики исследовательского потенциала личности Н. В. Бордовской, С. Н. Костроминой и других, позволяющая оценить его мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты [2]. Методика дает возможность сделать выводы об особенностях развития интеллектуальной, информационно-когнитивной, мотивационно-ценностной и организационно-волевой сфер личности, а также степени личной зрелости, необходимой для самостоятельной реализации исследовательской деятельности.

2. «Шкала настойчивости» М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой, оценивающая три компонента: «настойчивость в достижении целей»; «настойчивость в преодолении трудностей» и «неуместную настойчивость» как отсутствие гибкости в ситуации затруднений [5].

3. Поскольку главной характеристикой творческого мышления является генерирование принципиально новых идей, то становится важным оценить способность личности принять неопределенность учебных ситуаций, многообразие подходов к решению научных проблем, которые содержат многие неизвестные, а также неопределенность своего положения в разных социальных группах. Вышесказанное определило выбор третьей диагностической методики – «Шкала реагирования на неопределенность» М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой, М. Г. Сороковой, которая включает оценку когнитивного и эмоционального реагирования на неопределенность, а также готовность к переменам [6].

Результаты исследования. В табл. 1 представлены средние значения эмпирических данных по группам до начала реализации программ.

Для оценки достоверности различий эмпирических результатов по группам до реализации программ были использованы t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна – Уитни. Результаты расчетов представлены в табл. 2.

Применение статистических критериев позволило установить, что на входе в обучающие программы группы не отличались по диагностируемым параметрам, кроме более высокого уровня выраженности когнитивной составляющей исследовательского потенциала в группе 1.

Когнитивную составляющую исследовательского потенциала характеризуют высокий уровень развития компонентов понятийного мышления,

навыки работы с информацией. Различия можно объяснить достоверной разницей в возрасте. Средний возраст первой группы составил 16,4 года, а второй – 15,2 года. Отсутствие достоверных отличий по всем остальным характеристикам позволили с небольшой погрешностью считать исследовательские группы эквивалентными. Это позволит сравнивать результаты групп между собой после завершения обучения.

В табл. 3 представлены данные, полученные после прохождения программ, а также результаты их проверки на достоверность отличий «ДО» и «ПОСЛЕ». Для оценки достоверности полученных различий был выбран T-критерий Вилкоксона, позволяющий сопоставить данные, полученные в разных условиях на одной и той же выборке.

Таблица 1

Результаты, характеризующие исследовательский потенциал, мотивационные, когнитивные, личностные особенности участников исследовательских выборок (группа 1 и группа 2)

Диагностируемый параметр	Среднее значение по группе 1 (N = 20) в баллах «ДО»	Среднее значение по группе 2 (N = 40) в баллах «ДО»	Нормы по шкалам опросников
Мотивационный компонент	71,55	73,7	73 – 85 б.
Когнитивный компонент	112,15	100,8	112 – 134 б.
Поведенческий (исполнительский) компонент	104,6	109,0	135 – 156 б.
ИП общий балл	288,3	283,6	320 – 366 б.
Настойчивость в достижении цели	12,8	13,3	16 – 24 б.
Настойчивость в преодолении трудностей	13,8	13,9	16 – 23 б.
Неуместная настойчивость	13,75	13,6	15 – 20 б.
Эмоциональная реакция на неопределенность	24,8	24,2	25,0±9,4 б.
Когнитивная реакция на неопределенность	22,5	22,3	22,2±5,2 б.
Готовность к переменам	29,35	29,3	29, 5±6,0 б.

Таблица 2

Таблица результатов оценки различий между двумя выборками (группа 1 и группа 2) по уровням выраженности диагностируемых параметров

Диагностируемый параметр	Эмпирические значения t-критерия Стьюдента	Эмпирические значения U-критерия Манна – Уитни
Мотивационный компонент	-0,6642	0,509
Когнитивный компонент	2,8715; <i>достоверно при $p \leq 0,01$</i>	0,006; <i>достоверно при $p \leq 0,01$</i>
Поведенческий (исполнительский) компонент	-1,3936	0,169
ИП общий балл	0,9378	0,352
Настойчивость в достижении цели	-0,2404	0,811
Настойчивость в преодолении трудностей	-0,0832	0,934
Неуместная настойчивость	0,1622	0,872
Эмоциональная реакция на неопределенность	0,4466	0,657
Когнитивная реакция на неопределенность	0,2135	0,832
Готовность к переменам	0,1094	0,913
Возраст участников	4,6342 ^a ; <i>достоверно при $p \leq 0,01$</i>	0,001; <i>достоверно при $p \leq 0,01$</i>

Таблица 3

Результаты, характеризующие динамику развития исследовательского потенциала, мотивационных, когнитивных, личностных особенностей участников исследовательских выборок (группа 1 и группа 2)

Диагностируемый параметр	Среднее значение по группе 1 в баллах «ПОСЛЕ»	Достоверность различий «ДО» и «ПОСЛЕ»	Среднее значение по группе 2 в баллах «ПОСЛЕ»	Достоверность различий «ДО» и «ПОСЛЕ»
Мотивационный компонент	88,55	+17,0 $p \leq 0,01$	91,5	+17,5 $p \leq 0,01$
Когнитивный компонент	138,1	+25,95 $p \leq 0,01$	125,0	+24,0 $p \leq 0,01$
Поведенческий (исполнительский) компонент	128,95	+24,35 $p \leq 0,01$	135,3	+24,0 $p \leq 0,01$
ИП общий балл	355,6	+67,3 $p \leq 0,01$	351,9	+68,5 $p \leq 0,01$
Настойчивость в достижении цели	18,6	+5,8 $p \leq 0,01$	19,1	+6,0 $p \leq 0,01$
Настойчивость в преодолении трудностей	19,4	+5,6 $p \leq 0,01$	19,7	+5,5 $p \leq 0,01$
Неуместная настойчивость	9	- 4,75 $p \leq 0,01$	11,2	- 2,5 $p \leq 0,01$
Эмоциональная реакция на неопределенность	26,55	+1,75 $p \leq 0,01$	25,3	+1,5 $p \leq 0,05$
Когнитивная реакция на неопределенность	24,25	+1,75 $p \leq 0,01$	24,0	+2,0 $p \leq 0,01$
Готовность к переменам	28,85	+0,5 $p \leq 0,144$ недостоверно	29,7	+0,5 $p \leq 0,65$ недостоверно

Обсуждение результатов. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Положительная динамика развития всех исследуемых характеристик: компонентов исследовательского потенциала личности, настойчивости в достижении цели и преодолении трудностей, свидетельствует об эффективности программ дополнительного образования Центра поддержки одаренных детей «Платформа Владимир». Мы не можем в данный момент опираться на формальные результаты детей (участие и победы в олимпиадах, результаты ГИА), но полученные данные подчеркивают факт того, что содержание программ, педагогические технологии их реализации позволяют достигать целей, связанных с психологическими задачами возрастного и личностного развития учащихся. Об этом свидетельствуют статистически достоверные «приращения» в каждой группе следующих параметров (см. табл. 3):

– *мотивационного компонента* исследовательского потенциала, который представляет собой познавательную потребность, любознательность, эмоциональную вовлеченность в исследовательскую деятельность и рассматривается как побудительный механизм познавательной деятельности [2, с. 91];

– *когнитивного компонента* исследовательской деятельности, который включает владение алгоритмами научного познания, способность к выдвижению гипотез, продуктивность и оригинальность мышления;

– *поведенческого компонента* исследовательского потенциала, обеспечивающего самоорганизацию, инициативность и самостоятельность исследовательской деятельности;

– *настойчивость в достижении цели и настойчивость в преодолении трудностей* как стремление к цели, наличие внутренней силы к преодолению препятствий, которые характеризуют школьную (учебную) вовлеченность.

2. Важно отметить, что в процессе обучения на достоверном уровне в обеих группах уменьшилось значение параметра «*Неуместная настойчивость*», который характеризует ригидность мышления как приверженность выученным алгоритмам, неспособность изменить стратегии поиска решения, нежелание признать свое мнение ошибочным, нечувствительность к противоречиям. Однако параметр «*Готовность к переменам*», значение которого зафиксировано на среднем уровне выраженности до прохождения программ, не изменил своего значения после их прохождения. На первый взгляд, этот факт кажется противоречивым, но анализ вопросов методик позволяет говорить о том, что параметры операционализированы по-разному: «*Неуместная настойчивость*» характеризует познавательную деятельность, а «*Готовность к переменам*» имеет более широкий социальный контекст.

3. Для ответа на вопрос о том, какая из программ является более эффективной, было выполнено сравнение результатов «ПОСЛЕ» группы 1 и группы 2 с помощью t-критерия Стьюдента. Достоверные отличия были выявлены только по когнитивному компоненту исследовательского потенциала в пользу первой группы ($p \leq 0,01$), как и в результатах «ДО». Для того чтобы сделать вывод о том, какой формат обучения более результативен, нужно продолжить исследования на новых, более многочисленных выборках.

В заключение представим выводы, сделанные на основании сопоставления полученных результатов с нормативными данными использованных в эмпирическом исследовании диагностических методик. Результаты оценки всех компонентов исследовательского потенциала «ДО» реализации программ получили значения ниже нормы в соответствии с нормами методики (см. табл. 1), например, общее значение исследовательского потенциала по группам: $MO_1 = 288,3$ балла, $MO_2 = 288,6$ балла при средних нормативных значениях 320 – 366,6 балла. Только после прохождения программ значения компонентов исследовательского потенциала стали соответствовать средней возрастной норме развития (см. табл. 3). Аналогичные выводы можно сделать относительно параметров «Настойчивость в достижении цели» и «Настойчивость в преодолении трудностей».

Эти результаты имеют связь с общими проблемами образовательной практики, и в первую очередь со снижением уровня сформированности понятийного мышления под воздействием активной цифровизации всех сторон жизнедеятельности подростка. Как отмечает Б. М. Фрумкин, формирование «клипового» мышления, чертами которого являются низкая концентрация внимания, предпочтение визуальных образов когнитивному критическому анализу, неспособность воспринимать длинную линейку информации, трансформирует когнитивные способности современного молодого поколения [10, с. 3]. Во-вторых, низкий уровень исследовательского потенциала обучаю-

щихся можно объяснить пока еще неразрешенными противоречиями между целевыми установками достижения предметных и метапредметных результатов образования, и формальными знаковыми критериями оценки деятельности образовательных организаций, следствием чего является преобладание традиционных рутинных педагогических технологий в образовательном процессе. Поскольку в Центре поддержки одаренных детей «Платформа Владимир» обучаются дети из разных школ Владимира и Владимирской области, можно предположить, в образовательной практике школ региона инновационные (исследовательские, проектные, интерактивные, технологии развития критического мышления и др.) педагогические технологии, способствующие полноценному развитию личности обучающегося, используются не в полной мере.

Таким образом, учащиеся, которые выбирают программы дополнительного образования, ориентированные на углубленную подготовку в той или иной предметной области, являются скорее не одаренными, а мотивированными (часто внешне мотивированными к поступлению в вузы), нежели внутренне мотивированными к постижению научного содержания. При этом, опираясь на результаты выполненного исследования, можно уверенно утверждать, что содержание программ дополнительного образования Центра поддержки одаренных детей «Платформа Владимир» и их технологическая оснащенность способствуют продуктивному развитию когнитивных, мотивационных, индивидуальных личностных особенностей ее участников.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 14 – 21. DOI:10.17759/chp.2019150202.
2. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н. В. Бордовская [и др.] // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 2. С. 89 – 103. DOI: 10.31857/S20000383-8-1.
3. Дорфман Л. Я. Уровни и типы креативности: анализ современных психологических концепций // Психологический журнал, 2015. Т. 36. № 1. С. 81 – 90.
4. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа: История и современность. Т. 1. Кн. 2. М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 84 – 91.
5. Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Шкала настойчивости для подростков: разработка и апробация нового инструмента // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 6. С. 129 – 144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290609>.
6. Одинцова М. А., Радчикова Н. П., Сорокова М. Г. Шкала реагирования на неопределенность: инструмент оценки взаимодействия подростков с многомерным стрессом. Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13. № 2. С. 106 – 128
7. С. В. Бесперстова, С. Н. Калинина. Особенности проектирования дополнительных общеобразовательных программ для работы с одарёнными детьми : методические рекомендации ; ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества» – Региональный модельный центр дополнительного образования детей. Тамбов, 2019. – 30 с.
8. Психология образования: лучшие практики работы с детством // Психология образования: лучшие практики работы с детством : сб. материалов XV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 19 – 21 нояб. 2019 г.). М. : МГППУ, 2019. 202 с.
9. Рабочая концепция одаренности // под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадринкова и др. М. : Министерство образования РФ, 2003. 94 с.
10. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15205904_17150399.pdf (дата обращения: 12.03.2026).
11. Шумакова Н. Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020. Т. 1. № 1. С. 34 – 46. DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>.
12. Шумакова Н. Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 57 – 69. DOI: 10.17759/psyedu.2019110105.
13. Юркевич В. С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. 14 (4). С. 74 – 86. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n4/24496. (дата обращения: 12.03.2026).

References

1. Bogoyavlenskaya D. B. Filosofskie osnovy` teorii odarennosti // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya. 2019. T. 15. № 2. S. 14 – 21. DOI:10.17759/chp.2019150202.
2. Issledovatel`skij potencial studenta: sodержanie konstrukta i metodika ego ocenki / N. V. Bordovskaya [i dr.] // Psixologicheskij zhurnal. 2017. T. 38. № 2. C. 89 – 103. DOI: 10.31857/S20000383-8-1.
3. Dorfman L. Ya. Urovni i tipy` kreativnosti: analiz sovremenny`x psixologicheskix koncepcij // Psixologicheskij zhurnal, 2015. T. 36. № 1. S. 81 – 90.
4. Matyushkin A. M. Koncepciya tvorcheskoy odarennosti // Moskovskaya psixologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost`. T. 1. Kn. 2. M. : PI RAO, MGPPU, 2004. S. 84 – 91.
5. Odinczova M. A., Radchikova N. P. Shkala nastojchivosti dlya podrostkov: razrabotka i aprobaciya novogo instrumenta // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2024. T. 29. № 6. C. 129 – 144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290609>.
6. Odinczova M. A., Radchikova N. P., Sorokova M. G. Shkala reagirovaniya na neopredelennost`: instrument ocenki vzaimodejstviya podrostkov s mnogomernym stressom. Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2024. T. 13. № 2. S. 106 – 128
7. S. V. Besperstova, S. N. Kalinina. Osobennosti proektirovaniya dopolnitel`ny`x obshheobrazovatel`ny`x programm dlya raboty` s odaryonny`mi det`mi : metod. rekomendacii ; TOGBOU DO «Centr razvitiya tvorchestva detej i yunoshestva» – Regional`ny`j model`ny`j centr dopolnitel`nogo obrazovaniya detej. Tambov, 2019. – 30 s.
8. Psixologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty` s detstvom // Psixologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty` s detstvom : sb. materialov XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 19 – 21 noyab.2019 g.). M. : MGPPU, 2019. 202 s.
9. Rabochaya koncepciya odarennosti // Pod red. D. B. Bogoyavlenskoj, V. D. Shadrikova i dr. M. : Ministerstvo obrazovaniya RF, 2003. 94 s.
10. Frumkin K. G. Global`ny`e izmeneniya v my`shlenii i sud`ba tekstovoj kul`tury` [E`lektronny`j resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15205904_17150399.pdf (data obrashheniya: 12.03.2026).
11. Shumakova N. B. Obuchenie odarenny`x i talantlivy`x detej v kontekste dokazatel`noj praktiki // Social`ny`e nauki i detstvo. 2020. T. 1. № 1. C. 34 – 46. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>
12. Shumakova N. B. Poznavatel`naya aktivnost` i kreativnost` mladshix shkol`nikov s vy`sokimi intellektual`ny`mi sposobnostyami v razny`x obrazovatel`ny`x sredax [E`lektronny`j resurs] // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. № 1. C. 57 – 69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105.
13. Yurkevich V. S. Odarenny`e deti i intellektual`no-tvorcheskij potencial obshhestva // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2009. 14 (4). S. 74 – 86. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2009_n4/24496 (data obrashheniya: 12.03.2026).

V. V. Kulikova

DEVELOPMENT OF RESEARCH POTENTIAL OF HIGH SCHOOL STUDENTS THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS OF THE REGIONAL CENTER FOR SUPPORT OF GIFTED CHILDREN «PLATFORM VLADIMIR»

The content of the article reveals the forms of organization of educational activities aimed at developing the research potential of students in grades 9-11 in schools in the region. The results of an empirical study of the components of students' research potential are presented, confirming the effectiveness of the training programs of the Vladimir Platform Support Center for Gifted Children.

Key words: *additional education, regional Support Center for gifted children, research potential, cognitive potential, motivational potential, striving to achieve goals.*

УДК 373

И. А. Орлова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-59-66>

СОТРУДНИЧЕСТВО РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГА В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены концепты духовности, нравственности и личностных качеств обучающихся, раскрыты сущностная характеристика духовно-нравственного воспитания школьников и важность сотрудничества родителей и педагогов в образовательной деятельности.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, воспитание, семья, школа, взаимодействие, сотрудничество.*

Семья и школа – это два образовательных института, каждое из которых по-своему влияет на приобретение социального опыта и формирование духовно-нравственных качеств ребенка. Эти структуры обладают специфическими возможностями в формировании мировоззрения и характера ребенка.

Семья и школа – это не только образовательные, но и воспитательные институты, которые должны актуализировать у детей и подростков развитие духовно-нравственных качеств.

В Федеральном государственном стандарте общего образования [10] отмечается, что «в разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы имеют право принимать участие советы обучающихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, представительные органы обучающихся (при их наличии)».

Сотрудничество родителей и педагога также подчеркивается в законе «Об образовании в Российской Федерации» [2]. Отмечается, что «родители

(законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка».

Все вышесказанное определяет актуальность сотрудничества родителей и педагога в формировании духовно-нравственных качеств обучающихся.

Современные реалии развития российского общества определили требования к подрастающему поколению, которое должно обладать не только духовно-нравственными качествами, но и социальной ответственностью за своё поведение. Кроме того, нам представляется, что дети и подростки, ориентируясь на теорию реактивного сопротивления, должны показать свою социальную зрелость и твердость в отстаивании правомерноповеденческой стратегии, несмотря на увещание деструктивных лидеров референтных групп.

Родители и педагоги должны показывать пример несовершеннолетним в реализации просоциальной стратегии, ориентации на социально-полезную деятельность, здоровый образ жизни, конструктивную витальную миссию.

Нам представляется, что педагоги не должны ограничиваться только проведением классных часов, на которых разбираются в основном вопросы успеваемости и поведения учащихся, их задача – организовать как традиционные, так и инновационные формы и методы работы с родителями по формированию духовно-нравственных качеств обуча-

ющихся. Хорошо себя зарекомендовали панельные дискуссии, мозговые штурмы, ролевые и деловые игры, знакомство родителей и их детей с произведениями искусства, литературы, живописи, совместное посещение театров, выставок, лекториев, планетария, экскурсии на природу, туристические походы, где особенно заметно проявляются нравственные качества школьников. Опираясь на эвохологический подход, педагоги должны учить родителей рациональному проведению досуга, без употребления психоактивных веществ, когда занятия любимым делом приводит к выделению эндорфинов, веществ, обладающих морфиноподобным действием и приводящим к позитивному гедонизму.

В рыночных отношениях особенно важно, чтобы родители осознали сами дефиниции «духовность» и «нравственность».

В философии под духовностью понимается то, что присуще человеку и выделяет его как личность – «человеческое в человеке». Это сознательное участие в жизни общества и погружение в генетически передаваемую сущность человека. Традиционно в философии выделяют три источника духовности: эстетический, познавательный и нравственный, при этом основой духовности считается нравственное начало [11].

В психологической науке духовность определяется как высшая подструктура личности, контролирующая действия, поведение и межличностные связи человека [4]. Основные её психологические характеристики включают ответственность за собственные по-

ступки, обладание высокими моральными качествами и поведенческими мотивами, а также образование системы ценностей и ориентаций.

В психолого-философском дискурсе духовные корни личности рассматриваются в единстве с её социальным и творческим началом, отражающим интеграцию в общество культуры. Д. А. Леонтьев вносит вклад в это понимание, предлагая воспринимать духовность как высшую ступень саморегуляции человека, характерную для взрослой, зрелой личности [4].

Н. П. Шитякова подчеркивает, что духовность обогащает нормы морали глубоким смыслом, тогда как нравственность представляет собой один из этапов человеческого возвышения к духовным началам [11].

В своей работе О. Н. Васильева определяет, что нравственность является универсальной в отношении идеального проекта (сфере желаний) и относительно выборочной в сфере реальных действий [1].

Система образования постоянно реформируется и усовершенствуется, воспитание у школьников духовно-нравственной культуры становится одним из факторов возрождения успехов государства и преодоления кризиса российского общества.

Несомненно, ученики не должны быть пассивным субъектом, бездумно принимающим требования родителей и педагогов. Для формирования духовно-нравственных качеств школьники должны реализовывать своё поведение, направленное на социально-полезную деятельность: занятия волонтерской деятельностью, помощь домам ребёнка, дет-

ским домам, домам престарелых, участникам СВО через изготовление маскировочных сетей, поделок и блиндажных свечей собственными руками.

Мы убеждены, что духовно-нравственное воспитание детей и подростков – это часть их общей культуры, которая проявляется в умении жить в обществе, опираясь на правовые и нравственные нормы, конструктивное взаимодействие с окружающими, самокритику, ответственность, чёткую дифференциацию конструктивной и деструктивной информации.

Подростковый возраст – один из самых сложных периодов онтогенеза, требующий, чтобы родители и педагоги учитывали психолого-физиологическую незрелость несовершеннолетних, их стремление к эмансипации, эпатажности, взаимодействию с референтной группой сверстников. В различные возрастные периоды могут быть разные возможности для того, чтобы у ребенка развивались нравственные качества. Ребенок, подросток и юноша будут по-разному относиться к применяемым средствам воспитания.

Нельзя не согласиться с О. Н. Томиной, отмечающей, что нравственное воспитание занимает ведущее место в развитии личности человека [8].

Отмеченный К. Д. Ушинским морально-ценностный подход к проблеме [9], трактующий, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», актуален и в наши дни.

Учитель должен осознавать, что дети и подростки живут в семьях, различающихся, с точки зрения их финан-

сового и социального статуса, структуры семьи, взаимоотношений, и это необходимо учитывать при формировании у школьников духовно-нравственного качеств. Учитель должен опираться на правила поведения в образовательной организации, демократический стиль обучения, психологически комфортную атмосферу, а также методы наказаний и поощрений.

Достижение результатов образовательной деятельности в духовно-нравственном направлении мы определяем тремя уровнями.

Первый уровень результатов определяется тем, что ребенок приобрел социальные знания, понимает реальность повседневной жизни. Для того чтобы достичь данный уровень, необходимо взаимодействие обучающегося со своим учителем как носителем данного опыта. Так, школьника, который находится на первом уровне усвоения результатов образовательной деятельности, можно охарактеризовать так: ребенок понимает общественную жизнь и знает ее предназначение.

Вторым уровнем результатов является получение ребенком опыта отношений к базовым ценностям (человек, Отечество, мир, семья, культура и др.), ценностного отношения к социальной реальности в целом. Для данного уровня особое значение имеют межличностные отношения в классе и школе.

Обучающегося, который находится на втором уровне результатов усвоения образовательной деятельности, можно охарактеризовать так: школьника осознающий нормы общественной жизни.

И, наконец, третий уровень результатов характеризуется самостоятельным получением школьником опыта социальных взаимодействий. В данном случае большое значение имеет взаимодействие ребенка со сверстниками за пределами школы, в открытой среде. Так, обучающегося, который находится на третьем уровне усвоения результатов образовательной деятельности, можно охарактеризовать так: школьник, который самостоятельно действует в общественной и социальной жизни.

Усвоение школьниками всех трех уровней результатов говорит о том, что у ребенка высокий уровень духовно-нравственного воспитания и социализации.

И. В. Метлик замечает, что современные школы всё чаще выходят за рамки веками сложившейся концепции духовно-нравственного воспитания. Наследие, которое в духовно-нравственном контексте передавалось из поколения в поколение, на сегодня почти иссякло. Таким образом, происходит утрата ценностных ориентиров. Детям порой не хватает надлежащих примеров для подражания. Тем не менее особое значение в процессе формирования нравственности имеет моральный образец – воплощение абсолютной идеи о человечности. Такой эталон необходим людям в различных сферах жизни, особенно же он важен для детей в развитии духовности. Образец служит руководством для существования и поведения человека, являясь высшей мечтой развития человеческого сообщества и определяющим мотивом для их действий [5].

Как указывает Н. А. Курмелева, духовно-нравственное воспитание включает в себя педагогический процесс, в ходе которого обучающиеся изучают и внедряют в свою жизнь основополагающие культурные ценности российского народа. Этот процесс включает не только усвоение знаний и формирование умений, необходимых для гармоничного существования в обществе, но также развитие ценностных ориентиров для личной самореализации, проникновения в культуру отчизны, народа, семьи, а также адаптации в современном мире [3].

Л. А. Юркина и Е. В. Стекольников отмечают, что в педагогическом процессе важным является триединство в сотрудничестве: родитель, школьник и педагог. При этом взаимодействие должно происходить не только между двумя участниками образовательного процесса, но и комплексно со всеми тремя звеньями этого единства [12]. Авторы подчеркивают, что сотрудничество с родителями может оказать влияние на достижение следующих целей воспитания и обучения:

1. При организации такого рода взаимодействия будет создаваться благоприятный микроклимат в классе: без напряжения, в дружеской атмосфере. Родители при данном сотрудничестве могут посмотреть на образовательную организацию глазами своих детей. Если ребенок чувствует себя в школе комфортно, то родители спокойны.

2. При организации взаимодействия возможно создание неформального коллектива родителей, в начальной школе учителю важно познакомить родителей друг с другом, потому что при решении каких-либо творческих задач

и достижении конкретных воспитательных целей родители могут помочь своим детям и педагогу. Это повысит качество образования и развития школьников.

3. При подобного рода сотрудничестве оказывается возможным создание ситуации успеха. Работа будет более эффективной, если она основывается на индивидуальных беседах с учителем, на которых он может поделиться своими знаниями и полученным ранее опытом. Кроме того, педагог может организовать совместные праздники и открытые уроки. Однако важно, чтобы родители могли честно высказать свою точку зрения, а педагог – принять ее.

Мы определяем взаимодействие как способ социального бытия в виде диалога субъектов, где обеспечивается единство и гармонизация социальных структур, имеющих целью выработать стратегии общих действий личностями, группами или общностями. В процессе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, будь то ученики и их родители, учителя и так далее – директор обязан прислушиваться к их мнениям, учитывать потребности каждой такой группы в коллективе и понимать их ожидания [6].

Эффективность взаимодействия между школой и родителями во многом зависит от их взглядов на данный процесс. По мнению М. Б. Западаевой, существуют различные типы таких позиций:

1) стремление к обеспечению взаимопонимания, а также амбиция достижения оптимальной эффективности в отсутствии конфликтов;

2) отсутствие интереса к коллективной работе и желания сотрудничать с

учебным заведением в процессе образования и воспитания ребёнка;

3) агрессивность, проявляющаяся в решительном отказе от любых взаимодействий и нежелании принять точку зрения преподавателя [7].

Основной идеей создания в образовательном организации системы, направленной на развитие нравственной личности школьника, выступает необходимость в планомерном и постепенном ознакомлении детей с нормами морали и нравственности, развитии умения применять их в обществе.

Система образования постоянно реформируется и совершенствуется, воспитание у школьников духовно-нравственной культуры становится одним из факторов возрождения успехов государства и преодоления кризиса российского общества.

Рыночные отношения, констатируемые сегодня в российском обществе, не исключают наличия духовно-нравственных качеств у несовершеннолетних, которые должны коррелировать с их постоянным самосовершенствованием, мобильностью, гибкостью, установкой на опережающие решения поставленных задач, а также овладение не одной, а несколькими профессиями, дающими возможность успешно реализоваться в обществе, иметь высокий социальный и профессиональный статусы и реноме. Для воспитания духовно-нравственных качеств обучающихся общеобразовательной школы они должны иметь высокий уровень общей, правовой и нравственной культуры, правосознания, правовой и нравственной грамотности, воспитанности и ответственности. В этом – залог их витальной миссии и самоактуализации.

Литература

1. Васильева О. Н. Правило взаимности – «золотое правило нравственности» // Начальная школа. 2015. № 7. С. 5 – 7.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.10.2025).
3. Курмелева Н. А. Духовно-нравственное развитие и воспитание школьников во внеурочной деятельности по литературному чтению // Начальная школа. 2014. № 11. С. 55 – 59.
4. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 16 – 21.
5. Метлик И. В. Духовно-нравственное воспитание и гражданское воспитание в школе: особенности и соотношение в учебно-воспитательном процессе // Воспитание школьника. 2012. № 2. С. 9 – 18.
6. Орлова И. А. Управление воспитательной работой в общеобразовательной школе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2025. № 1(79). С. 29 – 35. – EDN JLECCN.

7. Силакова О. В. К вопросу об организации сотрудничества между педагогом и родителями с использованием дистанционных технологий // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 2 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-organizatsii-sotrudnichestva-mezhdu-pedagogom-i-roditelyami-s-ispolzovaniem-distantcionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 12.10.2025).
8. Томина О. Н. Духовно-нравственное образование и воспитание: опыт работы в сфере духовно-нравственного просвещения молодежи // Актуальные проблемы психологии и педагогики. 2015. С. 124 – 127
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. М. ; Л. : АПН РСФСР, 1950. Т. 9: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. II. 628 с.
10. Федеральные государственные стандарты основного общего образования. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 12.10.2025).
11. Шитякова Н. П. Особенности духовно-нравственного воспитания школьников в современных условиях : курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям педагогического образования. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. 158 с.
12. Юркина Л. А. Сотрудничество классного руководителя с родителями в начальной школе // Вестник науки и образования. 2023. № 11 (142)-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-klassnogo-rukovoditelya-s-roditelyami-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 12.10.2025).

References

1. Vasil`eva O. N. Pravilo vzaimnosti – «zolotoe pravilo нравственности» // Nachal`naya shkola. 2015. № 7. S. 5 – 7.
2. Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashheniya: 12.10.2025).
3. Kurmeleva N. A. Duxovno-nravstvennoe razvitie i vospitanie shkol`nikov vo vneurochnoj deyatel`nosti po literaturnomu chteniyu // Nachal`naya shkola. 2014. № 11. S. 55 – 59.
4. Leont`ev D. A. Duxovnost`, samoregulyaciya i cennosti // Gumanitarny`e problemy` sovremennoj psixologii. Izvestiya Taganrofskogo gosudarstvennogo radiotexnicheskogo universiteta. 2005. № 7. S. 16 – 21.
5. Metlik I. V. Duxovno-nravstvennoe vospitanie i grazhdanskoe vospitanie v shkole: osobennosti i sootnoshenie v uchebno-vospitatel`nom processe // Vospitanie shkol`nika. 2012. № 2. S. 9 – 18.
6. Orlova I. A. Upravlenie vospitatel`noj rabotoj v obshheobrazovatel`noj shkole // Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2025. № 1(79). S. 29 – 35. – EDN JLECCN.
7. Silakova O. V. K voprosu ob organizacii sotrudnichestva mezhdu pedagogom i roditelyami s ispol`zovaniem distancionny`x texnologij // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2023. № 2 (106). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k->

- voprosu-ob-organizatsii-sotrudnichestva-mezhdu-pedagogom-i-roditelyami-s-ispol-zovaniem-distantcionnyh-tehnologiy (data obrashheniya: 12.10.2025).
8. Tomina O. N. Duxovno-nravstvennoe obrazovanie i vospitanie: opy`t raboty` v sfere duxovno-nravstvennogo prosveshheniya molodezhi // Aktual`ny`e problemy` psixologii i pedagogiki. 2015. S. 124 – 127
 9. Ushinskij K. D. Sobranie sochinenij : v 11 t. M. ; L. : APN RSFSR, 1950. T. 9: Che-lovek kak predmet vospitaniya. Opy`t pedagogicheskoy antropologii. T. II. 628 s.
 10. Federal`ny`e gosudarstvenny`e standarty` osnovnogo obshhego obrazovaniya. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty`/543> (data obrashheniya: 12.10.2025).
 11. Shityakova N. P. Osobennosti duxovno-nravstvennogo vospitaniya shkol`nikov v sovremenny`x usloviyax : kurs lekciy dlya studentov, obuchayushhixsya po spe-cial`nostyam pedagogicheskogo obrazovaniya. Chelyabinsk : Izd-vo ChGPU, 2004. 158 s.
 12. Yurkina L. A. Sotrudnichestvo klassnogo rukovoditelya s roditelyami v nachal`noj shkole // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2023. № 11 (142)-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-klassnogo-rukovoditelya-s-roditelyami-v-na-chalnoy-shkole> (data obrashheniya: 12.10.2025).

I. A. Orlova

COOPERATION OF PARENTS AND TEACHERS IN THE EDUCATION OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS

The article discusses the concepts of spirituality, morality, and personal qualities of students, reveals the essential characteristics of spiritual and moral education of students, and the importance of cooperation between parents and teachers in educational activities.

Key words: *spirituality, morality, education, family, school, interaction, cooperation.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВЫСШЕМ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена интеграции образовательной и концертной деятельности в высшем хореографическом образовании. В статье на материале теоретического и практического исследований показано, что такая интеграция способствует совершенствованию, уточнению, содержательному наполнению профессиональных компетенций. Результаты практического исследования показали, что в условиях интеграции образовательной и концертной деятельности в студенческом камерном балете «Гестус» наиболее успешно формируются техническая, художественно-образная, рефлексивная компетенции.

***Ключевые слова:** образовательная и концертная деятельность, интеграция, студенческий камерный балет «Гестус».*

Компетентностный подход, в существенной степени определяющий облик современного высшего образования, предполагает гибкое сочетание теоретической и практической подготовки студента в условиях пролонгированной включенности в реальную производственную, общественно-полезную деятельность, отвечающую интересам личности, конкретного региона, государства в целом. Доминанта компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки по всем направлениям, включая не только технические, но и гуманитарные, художественные, во многом связана с растущей социальной потребностью в молодых профессионалах, готовых уже на стадии обучения и сразу по окончании вуза включаться в реализацию приоритетных проектов в своей сфере.

Классификация компетенций, разработка их содержания, индикаторов стала ведущим направлением в системе менеджмента качества высшего образования первой четверти XXI века. При этом в области высшего гуманитарного, художественного образования на протяжении последних десятилетий возникает и осмысливается потребность в уточнении, дополнении, совершенствовании тех компетенций, которые заданы в логике общности образовательного пространства всех вузов Российской Федерации.

Проблема подготовки кадров в сфере хореографического искусства на уровне высшего образования неразрывно связана с поиском эффективных моделей реализации компетентностного подхода. Традиционная система

хореографического образования часто сталкивается с противоречием между академической подготовкой в стенах учебного класса и реальными требованиями профессиональной сцены. Компетентностный подход рассматривает образовательный процесс не как сумму изолированных дисциплин, а как единую систему формирования готовности к профессиональной деятельности. Ряд авторов делают акцент на социальных [1], общекультурных [4] компетенциях, подчеркивают значение гуманитарного блока [5]. В данной статье речь идет о профессиональных компетенциях, формируемых в условиях интеграции концертной и образовательной деятельности. При этом нужно понимать, что конкретные условия этой деятельности будут у всех разными.

Цель исследования – выявить специфику реализации компетентностного подхода в высшем хореографическом образовании через интеграцию концертной практики в образовательный процесс, а также определить функции учебного хореографического коллектива в формировании профессиональной компетентности выпускника.

В сфере высшего хореографического образования, проблемам которого посвящена данная статья, возникают попытки ввести дополнительные профессиональные компетенции в соответствии с реальными потребностями рынка труда, с запросами работодателей по отношению к хореографам, педагогам-хореографам. Например, Т. С. Борисенко называет и обосновывает в качестве необходимых композиционно-постановочные ком-

петенции руководителя хореографического коллектива [2]. Названий такого рода профессиональных компетенций можно сформулировать довольно много, и все они будут в высшей степени обоснованными и необходимыми. На наш взгляд, возникает необходимость в рамках реализации компетентностного подхода не только уточнять и дополнять список профессиональных компетенций и их индикаторов, но и вырабатывать способы интеграции ведущих, смыслообразующих видов профессиональной и образовательной деятельности в процессе получения высшего образования. В высшем хореографическом образовании наиболее очевидной потребностью в такой интеграции обосновывается концертная деятельность студентов.

Термин «концертная деятельность» широко употребляется в профессиональной хореографической литературе [3 и пр.] и включает исполнительскую деятельность (концерты, спектакли), участие в гастролях, конкурсах.

В высшем хореографическом образовании учебный процесс и концертная практика неразрывно связаны. Если занятия в классе закладывают техническую базу, то сцена становится местом, где эти навыки проверяются в реальных профессиональных условиях. Как отмечает К. Г. Фатхудинова, «концертная деятельность является неотъемлемой и значимой частью работы любого творческого коллектива. Это обстоятельство играет важную роль в развитии творческого потенциала – как всего коллектива, так и каждого его участника» [Там же, с. 180].

В рамках компетентностного подхода участие студентов в сценической практике позволяет освоить широкий спектр профессиональных компетенций:

- техническая компетенция: умение точно исполнять хореографический текст, сохраняя чистоту формы и координацию в пространстве сцены;

- художественно-образная компетенция: способность передавать характер персонажа и эмоциональное содержание танца;

- коммуникативно-исполнительская компетенция: навык эффективной коммуникации в процессе решения творческих задач, умение подчинять индивидуальную манеру общему художественному замыслу;

- организационно-волевая компетенция: способность к высокой дисциплине, умение быстро мобилизоваться и подготовиться к выступлению в сжатых временных рамках;

- этическая компетенция: владение нормами профессионального поведения за кулисами и на сцене, уважение к труду всех участников творческого процесса;

- рефлексивная компетенция: умение анализировать свои выступления, замечать ошибки и проводить работу над их исправлением в учебном классе.

Связь между учёбой и сценой проявляется в постоянном обмене опытом. «Концертные выступления студентов являются показателем их успехов в учебном процессе. Они предоставляют преподавателям возможность в рамках профессиональной ориентации оценить уровень талантов обучающихся, выявить не только их хореографические способности и специальные возможно-

сти, но и недостатки» [3, с. 182]. Результаты публичных выступлений становятся основой для дальнейшей корректировки учебных задач.

Более того, «выступление на сцене представляет собой существенный элемент образовательного процесса, позволяющий оценить уровень творческо-исполнительской подготовки студентов и их готовность к избранной специальности. В ходе публичного выступления выявляются как сильные стороны, так и аспекты, требующие дальнейшего развития» [Там же]. Сценическая деятельность превращает теоретические знания в реальный профессиональный опыт, что свидетельствует о реализации компетентностного подхода в вузе.

Интеграция образовательной и концертной деятельности в различных учебных заведениях осуществляется по-разному. По большому счёту, существуют две модели:

- 1) участие студентов в работе профессионального театрального или концертного коллектива (напрямую или через организованную при нём молодёжную студию, школу и пр.);

- 2) создание и функционирование учебно-концертного коллектива в структуре вуза.

На наш взгляд, наиболее эффективной моделью, способствующей организации интеграции образовательной и концертной деятельности, является учебный (студенческий) концертный коллектив в структуре вуза.

Проанализируем опыт интеграции образовательной и концертной деятельности на примере деятельности камерного балета «Гестус», функционирующего на базе кафедры хореографического

искусства и спортивного танца Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Данный коллектив для студентов не только творческая мастерская, но и профессионально-ориентированная площадка, где образовательный стандарт трансформируется в живую исполнительскую и педагогическую практику.

Практическое исследование проведено в 2025 – 2026 гг., участниками стали артисты камерного балета «Гестус» (художественный руководитель – Марченков Андрей Леонидович) – студенты всех курсов кафедры хореографического искусства и спортивного танца ВлГУ (38 человек).

Исследование выявило следующие позиции.

Подавляющее большинство участников «Гестуса» высоко оценивает роль этого коллектива в своём профессиональном становлении. Дополнительной нагрузкой, не влияющей на основную учёбу, участие в деятельности камерного балета признало лишь 6 % участников. Однако конкретизация влияния «Гестуса» на профессиональное становление оказалась, с позиции студентов, различной: 38 % опрошенных считают, что «это возможность реализовать творческий потенциал и артистизм», 32 % придерживаются мысли, что «Гестус» – «это основной инструмент отработки исполнительской техники», 24 % выдвинули на первый план «апробацию будущих педагогических и балетмейстерских навыков».

Как видим, в реальной практике студенты видят и помогают выявить различное содержание компетенций, формируемых учебно-концертным коллективом. Особенно показательно, что

четверть участников делают акцент не на собственно концертной деятельности, а на совершенствовании своего педагогического мастерства в «Гестусе», что, очевидно, соответствует профессиональным планам и ожиданиям студентов. Не совсем ожидаемым результатом явилось и то, что треть участников «Гестуса» видит в нём не столько концертно-сценический, творческий, сколько образовательный потенциал: отработка исполнительской техники наиболее очевидным образом связывает работу в «Гестусе» с освоением исполнительских дисциплин.

Участие в концертных программах «Гестуса» студенты связывают с освоением учебных дисциплин в основном в логике «теория – практика»: 47 % студентов свидетельствуют, что «выступления помогают понять практическую применимость теоретических знаний». Радует то, что участие в деятельности студенческого камерного балета способствуют развитию профессиональной рефлексии: 38 % студентов на первый план вывели тот факт, что «сценическая практика заставляет более осознанно подходить к экзерсису в классе». Необходимо обратить внимание на 14 % ответов, указывающих на то, что, с точки зрения некоторых студентов, прямой корреляции между учебной программой и концертным репертуаром «Гестуса» нет: их ответы сводятся к тезису «концертный репертуар требует более высокого уровня технической подготовки, чем учебная программа». Если учесть, что существует 1 % ответов, указывающих на изолированное существование практики и учебного процесса, то становится понятным, что

интеграция образовательной и концертной деятельности – не изначально существующее условие, а результат формирования компетентности хореографа, причём результат не гарантированный, а достигаемый большим трудом, в том числе по отбору предметного содержания, реализации различных методов его освоения и в рамках основной образовательной программы, и в работе «Гестуса».

Интересно выстроена в результате опроса иерархия профессиональных навыков (компетенций), которые формирует концертная деятельность в «Гестусе». В количественном отношении лидирует «исполнительская дисциплина и ответственность» (24 %), за ней идёт «способность быстро запоминать и анализировать сложный хореографический текст» (21 %), далее «навыки работы в ансамбле, чувство партнёра» (20 %), «умение создавать художественный образ и передавать эмоции» (18 %) и «психологическая устойчивость, преодоление сценического волнения» (17 %). Хотя при небольшой выборке очевидно, что указанные позиции почти равноценны для студентов, можно задуматься о дисциплинарно-репродуктивной доминанте в восприятии студентами своего профессионального становления. Желательно было бы в дальнейшем отслеживать соотнесение данных компетенций в динамике.

Значимым результатом исследования стали характеристики использования сценического опыта в самостоятельной работе студентов. Выявлено, что подавляющее большинство студентов не ограничивается самим фактом этого опыта (участием в репетициях и

концертах), но осуществляет профессиональную рефлексию, а также реализует полученный опыт при выполнении самостоятельных заданий по специальным дисциплинам: часто (69 %), постоянно (26 %). Ответ «редко» дали всего 5 % студентов.

Самооценка уровня готовности к профессиональной деятельности в качестве артиста/педагога в условиях интеграции образовательной и концертной деятельности в «Гестусе» выглядит следующим образом: высоким свой уровень компетентности признали 26 %, средним – 35 %, удовлетворительным – 39 % студентов. Как видим, самооценка оказалась весьма строгой.

Общий вывод по результатам теоретического и практического исследования таков.

Классификация компетенций, разработка их содержания, индикаторов в сфере хореографического образования нуждается в совершенствовании и дополнении, о чём свидетельствуют исследования преподавателей хореографических вузов и кафедр в различных регионах. Ведущим направлением совершенствования профессиональной компетентности выпускников является интеграция образовательной и концертной деятельности, которая наиболее успешно осуществляется в условиях постоянного функционирования внутривузовского концертного хореографического коллектива.

Исследование, проведенное среди участников студенческого камерного балета «Гестус» ВлГУ, выявило следующие тенденции. Студенты высоко оценивают роль камерного балета в формировании профессиональной компетентности

именно в контексте сочетания образовательной и концертной деятельности. Если обобщить результаты, то основными они считают техническую и художественно-образную компетенции. Однозначно выявить доминанты не представилось возможным, так как в ответах на разные вопросы количественные результаты проявились по-разному. Важным результатом исследования стало наличие отрефлексированного запроса студентов на формирование педагогических и балетмейстерских компетенций в «Гестусе» и, одновременно, констатация осуществления этого запроса. Данная позиция показывает преимущества студенческого внутривузовского концертного коллектива, где такая работа возможна.

Перспективами исследования считаем отслеживание самооценивающих позиций студентов по отношению к интеграции концертной и образовательной деятельности в динамике, а также в связи с конкретными профессионально-карьерными планами.

Подчеркнём также позитивную роль самого факта самоанализа интеграции концертной и образовательной деятельности, к которому были обращены студенты в процессе проведения исследования. Позиция субъектов профессионального исследования, направленного на совершенствование высшего хореографического образования, способствовала развитию аналитических, рефлексивных навыков, которые также являются важнейшими индикаторами профессиональных компетенций хореографов.

Литература

1. Педагогика и психология: вопросы теории, методологии и практики / Э. С. Абдулаева [и др.] ; под ред. Л. Ц. Кагермазовой, О. А. Подкопаева. Самара : ООО НИЦ «ПНК», 2022. 180 с.
2. Борисенко Т. С. Композиционно-постановочные компетенции руководителя хореографического коллектива // Вестник СПбГИК. 2020. № 3 (44) сент. С. 117 – 124.
3. Фатхудинова К. Г. Концертная деятельность как одна из форм профориентационной работы студентов вуза культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 6 (122). С. 177 – 185.
4. Чабанюк Н. Н. Реализация компетентностного подхода в хореографическом образовании // Проблемы высшего образования. 2010. № 1. С. 140 – 142.
5. Яценко Н. П., Хачатрян И. С. Реализация компетентностного подхода через гуманитарный блок в профессиональном хореографическом образовании (на примере МГАХ) // Academia. Танец. Музыка. Театр. Образование. 2025. № 2 (60). С. 92 – 99.

References

1. Pedagogika i psixologiya: voprosy` teorii, metodologii i praktiki / E`. S. Abdulaeva [i dr.] ; pod red. L. Cz. Kagermazovoj, O. A. Podkopaeva. Samara : ООО NICz «PNK», 2022. 180 s.

2. Borisenko T. S. Kompozicionno-postanovochny`e kompetencii rukovoditelya xoreograficheskogo kollektiva // Vestnik SPbGIK. 2020. № 3 (44) sent. S. 117 – 124.
3. Fatxudinova K. G. Koncertnaya deyatel`nost` kak odna iz form proforientacionnoj raboty` studentov vuza kul`tury` i iskusstv // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv. 2024. № 6 (122). S. 177 – 185.
4. Chabanyuk N. N. Realizaciya kompetentnostnogo podxoda v xoreograficheskom obrazovanii // Problemy` vy`sshego obrazovaniya. 2010. № 1. S. 140 – 142.
5. Yacenko N. P., Xachatryan I. S. Realizaciya kompetentnostnogo podxoda cherez gumanitarny`j blok v professional`nom xoreograficheskom obrazovanii (na primere MGAX) // Academia. Tanecz. Muzy`ka. Teatr. Obrazovanie. 2025. № 2 (60). S. 92 – 99.

A. A. Andreyanova, S. I. Doroshenko

EDUCATIONAL AND CONCERT ACTIVITIES IN HIGHER CHOREOGRAPHIC EDUCATION: IMPLEMENTING A COMPETENCE-BASED APPROACH

This article explores the integration of educational and concert activities in higher choreographic education. Drawing on theoretical and practical research, it demonstrates that such integration contributes to the refinement, clarification, and meaningful enrichment of professional competencies. The results of the practical study demonstrated that the integration of educational and concert activities in the student chamber ballet «Gestus» most successfully develops technical, artistic, and reflective competencies.

Key words: *educational and concert activities, integration, student chamber ballet «Gestus».*

УДК 378.147. 881

Л. Н. Голованова

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-73-86>

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье анализируется процесс формирования и актуализации креативных способностей на различных этапах иноязычной профессионально ориентированной подготовки студентов технического вуза. Каждый этап подготовки обладает специфическими характеристиками, способствующими развитию креативности у студентов непрофильных вузов. Развитие креативных способностей представляет собой иерархический, поэтапный процесс, при котором каждый этап иноязычной подготовки служит необходимой основой для последующего формирования и актуализации творческого потенциала.

Ключевые слова: *креативные способности, иноязычное профессионально ориентированное обучение, технический вуз.*

Введение

Актуальность исследования креативности и творческого потенциала будущего инженера обусловлена необходимостью повышения качества и достижения новых результатов в иноязычной профессионально ориентированной подготовке студентов технических вузов. Среди внешних факторов развития креативности в сфере ИТ отмечается: а) рост научных знаний; б) динамика научно-технического прогресса; в) трансформация ИКТ-технологий в современной информационно-коммуникативной среде, рассматриваемой как новый вид культурного пространства [14]; г) инновационные тенденции в образовательном процессе; д) поиск вузами инновационных решений для повышения качества обучения [9]. Внутренние предикторы креативности – выявление личностно-психологических характеристик студента и высокий уровень познавательного интереса к иноязычной научно-академической деятельности. Познавательный интерес и интеллектуальная активность формируют, укрепляют и рефлексивно осмысливают профессиональную субъектность студента, повышая качество его научно-исследовательской деятельности.

Постановка проблемы

В рамках настоящего исследования, с учетом фактора выбора направления подготовки студентом (первичная опция) на начальном этапе академической деятельности, можно констатировать недостаточно высокую готовность студентов к порождению новых идей и

проявлению творчества в профессиональной деятельности.

Начальный этап иноязычной подготовки, несмотря на академическую деятельность студентов в контексте опережающей языковой профессионализации, характеризуется фрагментарным представлением аспектов профессионального творчества. Опережающая языковая профессионализация предполагает первичное формирование профессиональной концептосферы за счет введения общенаучных, междисциплинарных и узкопрофессиональных концептов на иностранном языке, что позволяет постепенно адаптировать студентов к профессионально ориентированному научному дискурсу.

На данном этапе также отмечается недостаточный уровень развития личностных креативных качеств, творческого потенциала и рефлексивных способностей в контексте профессиональной деятельности.

Цель статьи – проанализировать процесс развития и актуализации креативных способностей студентов на этапах иноязычной профессионально ориентированной подготовки в техническом вузе.

Обзор литературы по проблеме

Теоретический анализ вопросов креативности и творчества основывался на концепциях следующих исследователей: Н. А. Алексеевой, Д. Б. Богоявленской, М. А. Баскаковой, И. В. Балымовой, Л. Н. Бурловой, М. В. Груздевой, М. Г. Газилова, Б. В. Зейгарник, В. В. Костоваровой, Н. Ю. Логиновой, А. Г. Маслоу, Л. М. Попова, Е. Н. Полудовой, К. Роджерса, В. В. Рыжова, J. Guilford и др.

Методология и методы исследования

Методология настоящего исследования основана на гуманистическом подходе к развитию личности, который рассматривает креативность как фундаментальную тенденцию самоактуализации индивида, проявляющуюся в способности к самостоятельному порождению новых идей, продуктивному преобразованию профессионального дискурса и осознанному управлению собственным когнитивно-речевым развитием.

В рамках данного подхода студент рассматривается не как пассивный получатель знаний, а как субъект профессионально ориентированного обучения, способный к инициативной, рефлексивной и творческой деятельности в условиях неопределенности.

Методологическая основа исследования интегрирует системный, профессионально ориентированный, личностно ориентированный, компетентностный и когнитивно-коммуникативный подходы, что позволяет рассматривать процесс формирования креативных способностей как целостную, многоуровневую и динамически развивающуюся систему.

Креативность в данном исследовании понимается как многофакторное явление, включающее: креативный процесс – генерацию идей; креативный продукт – оригинальный речевой или исследовательский результат; креативную личность – субъекта, обладающего автономией, рефлексивностью и мотивацией к самоактуализации.

Анализ развития креативных способностей осуществляется в контексте

этапов становления студента как субъекта учебной деятельности – от первичной оптации до субъектно-активного этапа – что позволяет проследить качественные изменения в проявлении креативности на разных стадиях профессиональной подготовки.

В рамках исследования использован комплекс методов, соответствующих целям анализа и выявлению закономерностей развития креативных способностей студентов технических вузов в процессе иноязычной профессионально ориентированной подготовки: а) теоретический анализ: систематизация и анализ научной литературы по проблеме креативности, творческого мышления и лингвокреативности в контексте профессиональной подготовки на иностранном языке. Использованы работы отечественных и зарубежных исследователей для выявления теоретических основ формирования креативности в академическом контексте; б) анализ академических работ студентов (речевых продуктов, выполненных на английском языке, с целью выявления языковых маркеров креативности); в) сравнительный анализ этапов профессиональной подготовки: сопоставление проявлений креативности на этапах первичной оптации, интегрированности в профессиональную деятельность и субъектно-активного этапа с целью выявления качественных переходов от репродуктивных к продуктивным формам деятельности.

Результаты обсуждения исследования

Высокоразвитые, изобретательские и творческие способности специалистов – особенно в сфере инженерии –

играют ключевую роль в создании креативных продуктов в условиях иноязычной коммуникации и в рамках инновационной профессиональной деятельности. Креативность выступает в качестве начальной ступени генерации инноваций, что соответствует современным требованиям к профессиональной подготовке.

Сочетание инновационности и креативности непосредственно проявляется в профессионально ориентированной деятельности студентов технологического профиля и имеет существенное значение для интеграции соответствующих категорий в языковой образовательный процесс.

Для вовлечения специалистов в процесс создания креативных продуктов существует необходимость в изменении организации иноязычного образования: интеграции принципов, методических подходов; использовании средств, методов, приемов в практике обучения.

В рамках данного исследования для целенаправленного развития креативных способностей в профессионально ориентированной иноязычной подготовке студентов применяются три ключевых принципа:

1. Принцип актуализации творческого потенциала личности. Этот принцип служит основой формирования лингвокреативности – фундаментального компонента творческого мышления, реализуемого через специально разработанную систему упражнений. Данная система включает интерактивные формы обучения и лингвопсихологический тренинг, направленные на раскрытие внутреннего творческого потенциала студента, развитие навыков

саморегуляции в межличностном взаимодействии, а также критического и рефлексивного мышления.

2. Принцип инновационной ориентации. Принцип предполагает гибкую организацию иноязычного образовательного процесса, стимулируя развитие автодидактичности и самостоятельное расширение когнитивного и вербально-семантического тезауруса студентов. Постоянное пребывание в динамичной, изменяющейся среде формирует у обучающихся установку на восприятие изменений как нормы, что способствует не только успешной адаптации, но и активной генерации инноваций в речевой деятельности – в частности поиску оригинальных способов вербального выражения. Автодидактичность выступает ключевым компонентом данного принципа. Самостоятельное пополнение и обогащение тезауруса, а также поиск, анализ и интерпретация иноязычной информации в рамках научно-исследовательской деятельности способствуют формированию значимых компетенций – формулированию исследовательских вопросов, выдвижению гипотез и выявлению неочевидных междисциплинарных связей.

3. Принцип амплификации профессионально-субъектной активности. Данный принцип смещает фокус с пассивного усвоения знаний на активное, осознанное и преобразующее участие студента в образовательном процессе, напрямую способствуя развитию креативных способностей. Установка на субъектную позицию реализуется через четыре ключевых механизма: а) трансформацию ролевой позиции студента от исполнителя к

соавтору образовательного контента, что стимулирует самостоятельную генерацию идей; б) активизацию рекомбинации профессионального опыта для решения нестандартных проблемных ситуаций; в) погружение в условия открытых задач и неопределенности, требующие проявления беглости, гибкости и оригинальности мышления; г) формирование метакогнитивных навыков, обеспечивающих осознанное управление собственным креативным процессом. Важнейшим компонентом принципа амплификации субъектной активности является развитие метакогнитивной компетенции через систематическую рефлексию. Этот процесс включает осознание и анализ студентом применяемых креативных стратегий, выявление причин эффективности (или неэффективности) тех или иных решений, а также реконструкцию генезиса собственных идей.

Ключевым инструментом рефлексивной работы является специально разработанная технология рефлексивной оценки, направленная на комплексный анализ всех видов речевой деятельности. Посредством самостоятельной оценки и последующей коррекции как процесса, так и результата своей деятельности студент развивает гибкость и адаптивность мышления – неотъемлемые условия креативного профессионального становления [6].

Интеграция методических подходов (лично ориентированного, профессионально ориентированного, коммуникативно-когнитивного, компетентностного и системного) позволяет преодолеть ограничения каждого из них в отдельности и создать образова-

тельную среду, целенаправленно и всесторонне развивающую креативность как ключевое качество будущего специалиста.

Личностно ориентированный подход обеспечивает условия для раскрытия индивидуальных особенностей студента: учет его мотивации, ценностных ориентаций и когнитивных стилей создает психологически комфортную среду, необходимую для творческих поисков и формирования уникального «творческого почерка» – лингвокреативности.

Профессионально ориентированный подход задает содержательный контекст и целеполагание: креативность развивается через решение актуальных, приближенных к реальной профессиональной практике задач, что повышает внутреннюю мотивацию и осмысленность учебной деятельности.

Коммуникативно-когнитивный подход предоставляет инструментальный и среду для генерации идей: он фокусируется на развитии речемыслительных процессов (анализа, синтеза, аргументации), а коммуникация (дискуссии, коллаборация) становится катализатором «социального конструирования» знаний, порождая новые перспективы и когнитивные сдвиги.

Компетентностный подход задает результативный ориентир: креативность формируется как интегративная составляющая профессиональной компетенции – способность применять нестандартное мышление для эффективного решения конкретных практических задач в профессиональной среде.

Системный подход обеспечивает целостность и структурированность педагогического процесса: развитие креативности рассматривается не как совокупность изолированных методических приемов, а как целенаправленная, взаимосвязанная система, включающая цели, содержание, методы, средства.

Практическая реализация системы средств, интегрирующих научно-исследовательскую и профессиональную деятельность, обеспечивается методами и приемами, трансформирующими эти средства в конкретные сценарии уроков, задания и действия преподавателя и студентов.

Для развития креативности используются следующие средства: 1. Исследовательский проект. Пример задания: Conduct a small but complete research project in English on a topic related to your major – from formulating a hypothesis and conducting a literature review to presenting the results. Choose an interdisciplinary, problem-oriented topic. Formulate your own ideas, critically evaluate your findings, and present well-reasoned arguments. Развиваемый аспект: дивергентное мышление (выбор узкой, междисциплинарной и проблемной темы), конвергентное мышление (анализ данных), оценка и аргументация; 2. «Грантовое» предложение. Пример задания: Develop an application for a conditional research grant. Creatively justify the relevance, novelty of your proposed project. Развиваемые аспекты: убедительная коммуникация, структурирование сложной информации, умение убеждать в научной значимости; 3. Критический анализ и опровержение. Пример задания: Analyse a published scientific article, prepare

a critical review, propose alternative interpretations or methodological improvements, and present your findings. Развиваемые аспекты: критическое мышление, генерация альтернативных гипотез, конструктивная полемика, способность к научному диалогу; 4. Ролевая игра с последующим творческим моделированием ситуации. Пример задания: Study a case study on a company's long-term strategic goals. Predict the most likely trends in its hiring policy, justify your predictions with evidence, and explain your reasoning from the perspective of an HR manager, a recruiter, and a job seeker. Развиваемые аспекты: коммуникативная гибкость, импровизация, эмпатия, способность принимать иную ролевую позицию.

Метод активации интеллектуально-креативной языковой деятельности в рамках профессионально ориентированной иноязычной подготовки основан на мотивации к иноязычному общению и снижении уровня языковой тревожности. Метод реализуется через специально разработанную систему упражнений: 1) Тест-упражнения (выполняют диагностическую и развивающую функции), направленные на развитие вероятностного прогнозирования на основе незаконченных фраз из научной фантастики. Например, If humans intervene in the alien war, the probable outcome for Earth would be... / Based on the themes of exploitation, the aliens' use of Earth as a battleground could lead to... и т. д.; 2) Тренинговые упражнения. Например, Practice making small talk at a conference, asking questions, and showing interest, (20 min). Talk to at least 4 different students. The goal is not to talk about

your own project, but to learn about someone else, using questions like: «What is the most exciting part of your research?»; «What challenges did you face?»; «How did you come up with this idea?»; 3) Официально деловые кейсы, направленные на развитие прогностических умений. Например, An IT company in Russia is developing a localized software product for enterprise resource planning tailored to Russian regulations. The product aims to compete with global giants but focuses on russian-supported interfaces, integration with Russian banking systems, and AI-driven automation for small-to-medium enterprises. Task: Forecast what type of specialist the company is most likely to hire next to address emerging challenges in the next 2-3 years.

Анализ ряда научных публикаций и диссертационных исследований показал, что сформированные креативные способности значительно влияют на целостный процесс овладения студентами системой концептов и практического их применения. Креативность рассматривается посредством следующих характеристик: а) компиляция решений на основе информации, которой владеет личность на данный момент; б) активность в процессе интеллектуальной деятельности; в) умение проявлять оригинальность в языке, лингвокреативность. Креатив в языке детерминируется как превращение отдельно взятых языковых моделей на основе интеграции знаний в новое, ранее не существовавшее [10] и может выражаться в различных видах деятельности, например в креативном письме. Выражаясь творчески и эмоционально в креативном письме студент расширяет пространство для реализации воображения и отражает внутренний

мир [3]. Авторами отмечается развитие креативности в профессионально ориентированном иноязычном образовательном процессе студентов при высоком уровне мотивации [10].

Причина низкого уровня развития креативных способностей студентов заключается в устаревании традиционных образовательных парадигм, ориентированных на усвоение готовой информации, что особенно актуально в условиях её высокой доступности. В качестве решения предлагается внедрение творческих заданий, мотивирующих студентов расширять их профессиональный кругозор и развивать личностные и профессиональные качества, поощряя генерацию, аргументацию и открытое выражение независимых мнений [16].

Ряд авторов акцентируют внимание на создание творческо-направленной среды иноязычного общения, психолого-педагогических условий развития творческого мышления и коммуникативной креативности студентов. Оптимальный уровень креативных способностей достигается посредством: а) модификации учебного процесса обучения иностранному языку за счет диалогической ориентации иноязычного общения; б) высокого уровня познавательной мотивации; в) проблемности речевых ситуаций; г) активного использования проблемного обучения; д) доминирующей роли аксиологической и нравственно-смысловой ориентации иноязычно-речевого общения [1; 5].

Также в научных работах отмечается важность обеспечения условий развития творческого потенциала в иноязычной профессионально направленной подготовке студентов. Развитие

творческого потенциала студентов достигается за счет поэтапного погружения студентов в творческую среду по заранее заданному алгоритму для создания индивидуального продукта. Это позволяет адаптировать студента к творчеству и созданию собственной модели, служащей для выполнения последующего алгоритма, приводящего непосредственно к творчеству в речи [6].

Креативность, не имеющая однозначного определения, анализируется через продукт, процесс, личность и среду. Как процесс – это способность адаптироваться к неопределенности и перерабатывать идеи. Как продукт – она проявляется в инновационном подходе, влияющем на общество [13]. В рамках теории Дж. Гилфорда креативность выражается в гибкости, оригинальности, точности, восприимчивости и метафоричности [15].

Креативность определяется с точки зрения психофизиологического подхода, процессуального, прагматического, системного, гуманистического и бихевиористического. В контексте настоящего исследования гуманистический подход является ведущим.

Ключевым понятием в рамках гуманистического подхода, характеризующего личность, выступает самоактуализация. Самоактуализация рассматривается как тенденция личности к свободе самовыражения, возможности измениться за счет способности избегать ригидности, предопределенности в деятельности. Отличительные характеристики самоактуализирующейся личности выражены: а) в проявлении способности воспринимать другого человека

как уникальную, неповторимую личность; б) спонтанности и творчестве в условиях пассивности и ригидности социального окружения [7; 8; 12].

Самоактуализация расширяет спектр значимых характеристик студента – будущего специалиста инженерного направления (активность, автономность, индивидуальность, самовыражение, самоопределение, саморегуляция). В процессе развития и становления субъектности в иноязычной профессионально направленной подготовке самоактуализация является движущей силой, побуждающей изменить внутренний план личности, осмыслить личностный опыт. Это позволяет студентам осознать собственную способность реализовать потенциальные творческие возможности. Творческие возможности реализуются за счет творческих способностей, тем самым студент переходит с уровня потенциальной креативности к актуальной.

Сопоставляя процесс самоактуализации с этапами становления студента как субъекта учебной деятельности в высшем учебном заведении (первичная оптация, интегрированность в профессиональную деятельность, субъектно-активный этап) отмечается постепенное, поступательное развитие креативности у студентов. Качественный скачок в создании творческого речевого продукта и уровня творческой индивидуальности связан с постепенным накоплением и оперированием диапазона профессионального тезауруса: общенаучных; узкоспециализированных; профессиональных; узкопрофессиональных концептов. Творческая индивидуальность выступает характеристикой собственно творчества студента,

связанная с созданием реально нового речевого продукта.

Уровень развития творчества и креативных способностей студента на этапе первичной оптации отличается от последующих этапов развития студента как субъекта учебной деятельности способом действия (создание по аналогии и закономерности, шаблонность, логичность). Творческая активность выражается: в базовых умениях анализировать, сопоставлять, описывать изучаемые концепты и процессы; давать определения на изучаемом языке в соответствии с направлением подготовки; систематизировать, классифицировать профессионально ориентированную информацию.

Выражение творческой активности может выступать следующий аналитический ответ студента, который демонстрирует требуемые навыки (анализ, сопоставление, описание, систематизацию) на этапе оптации в рамках темы «Nuclear energy» и заданных концептов «radioactivity», «nuclear reaction», «artificial radioactivity».

Анализ концепта: *Nuclear energy* comes from the center of atoms – the nucleus. We use it mostly by splitting big atoms, like uranium. This is called nuclear fission. Описание основных концептов: *Radioactivity*. Some atoms are unstable and naturally break apart, sending out energy (radiation). This happens by itself – no help needed. Example: uranium in rocks. *Nuclear reaction*. This is when we make atoms change on purpose. In power plants, we shoot neutrons at uranium atoms to split them. This releases a lot of heat. We use that heat to make electricity. *Artificial radioactivity*. When we do a nuclear reaction, sometimes new atoms are

made that weren't radioactive before – but now they are. These new atoms still decay and give off radiation. Систематизация: We start with a nuclear reaction. That reaction makes artificial radioactivity. Those new atoms keep releasing energy as radioactivity, even after the reactor is turned off. Reaction creates artificial radioactivity which causes radioactivity.

На последующих курсах (этап интегрированности в профессиональную деятельность, субъектно-активный этап) креативные способности развиваются за счет ряда характеристик: генерирование идей; выдвижения гипотез; ассоциирования; переноса знаний и умений в новые ситуации; независимости суждений; диалектического, критического, инверсионного мышления; склонности к постоянному умственному поиску; необходимости принимать решения в неполной информированности [4; 2; 11].

Субъектно-активный этап может рассматриваться как определяющий, на котором максимально раскрываются и проявляются творческие способности студентов инженерного профиля. Данный этап подразумевает личностную самостоятельность и интернацию в научную, профессиональную деятельность в процессе профессионально ориентированного иноязычного обучения. Творческая активность выражается в способности системно оперировать концептуальной, научной, профессионально-ориентированной информацией на иностранном языке, включая социокультурный аспект в сочетании со способностью совершенствования и создания новой информации и осуществления коммуникативных задач в рамках профессиональной деятельности.

В англоязычной научной речи студент заявляет о своей интеллектуальной самостоятельности не только содержанием, но и тщательным отбором языковых средств. Стратегическое использование определенных глаголов, моделей предложений и оценочной лексики позволяет конструировать образ активного исследователя, способного к самостоятельной постановке задач и созданию нового продукта. Рассмотрим на примере темы «Nuclear-powered desalination» ответы студента – начинающего исследователя.

«... This study therefore *aims to investigate the following question*: How can a hybrid system integrating SMRs and adaptive desalination technologies be optimized to provide a resilient, cost-effective water supply for remote coastal cities? *We hypothesize that* a cogeneration approach, which utilizes both electricity and waste heat from a dedicated SMR, can significantly improve the energy efficiency and economic viability of desalination compared to conventional separate systems». Выделенные фразы указывают на умение ясно сформулировать исследовательский вопрос и научную гипотезу, вытекающие из указанной проблемы.

В следующей части ответа выделенные фразы указывают на стремление студента выражать инициативность в речи, предлагать конкретный план действий (моделирование) для проверки гипотезы и решения проблемы.

«To address this gap, *we propose to develop* a integrated simulation model to assess the technical and economic performance of such a hybrid system. The project will *explore* various SMR designs and

their compatibility with different desalination processes, ultimately *seeking to establish* a framework for a sustainable nuclear-desalination nexus».

Для обозначения креативного продукта студенты на английском языке используют лексику, подчеркивающую инновационность (например, novel, groundbreaking, original contribution) и синтаксические конструкции, связывающие результат с реальными потребностями (например, this approach enables..., can be applied to...), тем самым трансформируя продукт из технического объекта в значимый академический вклад.

Основными характеристиками творчества мышления студентов технических вузов на данном этапе подготовки выступают: 1. Системность и целостность: способность создать целостное представление о информационной деятельности, основанной на иноязычных (процедурных, обыденных) и предметных (онтологических, теоретических, модельно-проектных, эмпирических, тестологических, метатеоретических) знаниях для системного осуществления научно-исследовательской деятельности в контексте специальности; 2. Критичность: способность определять вектор личностного профессионального развития и развития в области научно-исследовательской деятельности; принимать осознанные профессиональные решения на основании оценки рисков; 3. Инновационность: способность профессионально действовать в иноязычной и родной среде, используя современные, информационные ресурсы; системно перестроить область научного поиска и характер мыслительных усилий для создания креативного

продукта; адаптироваться к передовым тенденциям в научно-исследовательской деятельности; 4. Рефлексивность: способность осознанно проанализировать уровень личного развития когнитивного и лингвистического опыта, координировать, расширять, совершенствовать научно-исследовательскую деятельность в рамках профессионального пространства; 5. Самодетерминация в ситуациях неопределенности: способность владеть информацией, позволяющей ориентироваться в потоке новых научных концепций, прорывных технологий; 6. Продуктивность: генерирование новаторских идей (технологии) актуальных во времени с последующей их интеграцией в научно-исследовательское и профессиональное пространство.

Субъектно-активный этап в контексте настоящего исследования определен как наиболее значимый для развития креативных способностей студента в рамках иноязычной профессионально ориентированной подготовки в техническом вузе. На данном этапе степень когнитивной деятельности личности студента максимально проявляется за счет оптимального уровня

развития профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции и гетерогенных, систематизированных знаний в научно-исследовательской, инженерной сферах.

Заключение

Развитие креативных способностей студентов инженерного профиля в процессе иноязычной профессионально ориентированной подготовки представляет собой иерархический процесс. Каждый предшествующий этап (первичная оптация, интегрированность в профессиональную деятельность, субъектно-активный этап) выступает подготовительным для развития, формирования, актуализации креативных способностей студентов технического вуза. Творческая микросреда, многокомпонентный характер мотивов учебной деятельности предполагают перестройку и образование тех характеристик, которые являются ведущими на конкретном этапе в соответствующих условиях и определенном виде деятельности. Изменение способа действий на каждом этапе является ступенями психологического механизма развития креативных способностей студентов.

Литература

1. Алексеева Н. А. Формирование коммуникативной креативности будущего специалиста в процессе обучения иностранным языкам : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008. 286 с.
2. Балымова И. В. Самодетерминация становления субъекта научно-исследовательской деятельности в вузовском обучении : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 207 с.
3. Баскакова М. А. Методика обучения креативным формам письменной речи на уроках английского языка в 10 – 11-х классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2024. 257 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 77 с.

5. Бурлова Л. Н. Психологические условия развития творческого иноязычного мышления студентов в обучении иностранным языкам : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2010. 186 с.
6. Голованова Л. Н., Панкратова Е. Н. English for studies and work. Course book : учебник. М. : РУСАЙНС, 2024. 250 с.
7. Развитие творческого потенциала студентов в неязыковом вузе на занятиях по иностранному языку / М. В. Груздева [и др.] // Сервис plus. 2021. Т. 15. № 4. С. 66 – 76. DOI: 10.24412/2413-693X-2021-466-76.
8. Зейгарник Б. В. Теория личности в зарубежной психологии: учебное пособие для студентов ВУЗов по специальности «Психология». М. : Изд-во МГУ, 1982. 128 с.
9. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Мастера психологии, 2023. 448 с.
10. Орлова И. А. Управление воспитательной работой в общеобразовательной школе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2025. № 1 (79). С. 29 – 35.
11. Полюдова Е. Н. Педагогические аспекты развития творческого мышления при изучении иностранного языка в вузе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 466 – 477. DOI:10.34670/AR. 2023.70.21.055.
12. Попов Л. М. Инициатива общения в творчестве. Изд-во Казан. университета, 1983. 88 с.
13. Роджерс К. Р. Клиенто-центрированная терапия и прикладные разделы. Киев : Ваклер, 1977. 317 с.
14. Рыжов В. В. Личность: творчество и духовность. СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского христианского ун-та, 2012. 489 с.
15. Фурсова Д. А. К проблеме определения понятия «информационно-коммуникативная среда» // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 2 (94). С. 163 – 168. DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10218.
16. Guilford J. P. Three faces of intellect // American Psychologist. 1959. № 14. P. 469 – 479.
17. Rus D. Creative Methodologies in Teaching English for Engineering Students // 13th International Conference Interdisciplinarity in Engineering (INTER-ENG 2019). 2020. P. 337 – 343.

References

1. Alekseeva N. A. Formirovanie kommunikativnoj kreativnosti budushhego specialista v processe obucheniya inostranny`m yazy`kam : dis. ... kand. psixol. nauk. N. Novgorod, 2008. 286 s.
2. Baly`mova I. V. Samodeterminaciya stanovleniya sub``ekta nauchno-issledovatel`skoj deyatel`nosti v vuzovskom obuchenii : dis. ... kand. psixol. nauk. Kazan`, 2008. 207 s.

3. Baskakova M. A. Metodika obucheniya kreativny`m formam pis`mennoj rechi na urokax anglijskogo yazy`ka v 10 – 11-x klassax srednej shkoly` : dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2024. 257 s.
4. Bogoyavlenskaya D. B. Psixologiya tvorcheskix sposobnostej. M. : Akademiya, 2002. 77 s.
5. Burlova L. N. Psixologicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo inoyazy`chnogo my`shleniya studentov v obuchenii inostranny`m yazy`kam : dis. ... kand. psixol. nauk. N. Novgorod, 2010. 186 s.
6. Golovanova L. N., Pankratova E. N. English for studies and work. Course book : uchebnik. M. : RUSAJNS, 2024. 250 s.
7. Razvitie tvorcheskogo potentsiala studentov v neyazy`kovom vuze na zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku / M. V. Gruzdeva [i dr.] // Servis plus. 2021. T. 15. № 4. S. 66 – 76. DOI: 10.24412/2413-693X-2021-466-76.
8. Zejgarnik B. V. Teoriya lichnosti v zarubezhnoj psixologii: uchebnoe posobie dlya studentov VUZov po special`nosti «Psixologiya». M. : Izd-vo MGU, 1982. 128 s.
9. Maslou A. G. Dal`nie predely` chelovecheskoj psixiki. SPb. : Mastera psixologii, 2023. 448 s.
10. Orlova I. A. Upravlenie vospitatel`noj rabotoj v obshheobrazovatel`noj shcole // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2025. № 1 (79). S. 29 – 35.
11. Polyudova E. N. Pedagogicheskie aspekty` razvitiya tvorcheskogo my`shleniya pri izuchenii inostrannogo yazy`ka v vuze // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. № 1A. S. 466 – 477. DOI:10.34670/AR. 2023.70.21.055.
12. Popov L. M. Iniciativa obshheniya v tvorchestve. Izd-vo Kazan. universiteta, 1983. 88 s.
13. Rodzhers K. R. Kliento-centrirovannaya terapiya i prikladny`e razdely`. Kiev : Vakler, 1977. 317 s.
14. Ry`zhov V. V. Lichnost`: tvorchestvo i duxovnost`. SPb. : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo xristianskogo un-ta, 2012. 489 s.
15. Fursova D. A. K probleme opredeleniya ponyatiya «informacionno-kommunikativnaya sreda» // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv. 2020. № 2 (94). S. 163 – 168. DOI: 10.24412/1997-0803-2020-10218.
16. Guilford J. P. Three faces of intellect // American Psychologist. 1959. № 14. P. 469 – 479.
17. Rus D. Creative Methodologies in Teaching English for Engineering Students // 13th International Conference Interdisciplinarity in Engineering (INTER-ENG 2019). 2020. P. 337 – 343.

L. N. Golovanova

DEVELOPMENT OF STUDENT'S CREATIVE ABILITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

The article analyzes the process of development and initiation of creative abilities at various stages of profession-oriented foreign language training for technical university students. Each stage of foreign language training is described by key characteristics that contribute to the development of students' creative abilities in a non-linguistic university. The process of developing students' creative abilities is a hierarchical one. Each stage of foreign language training serves as a preparatory step for the development and initiation of the student's creative abilities.

Key words: *student's creative abilities, a foreign language profession oriented training, a technical university.*

УДК 37.016:004.8

Н. Ю. Добровольская

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-86-94>

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ПРАКТИК В ИТ-ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ДОСТУПНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье проанализировано влияние искусственного интеллекта на систему оценивания в ИТ-образовании, выявлены его потенциал и риски, а также предложены рекомендации по модернизации оценочных практик. Конкретизированы ключевые направления их трансформации: автоматизация проверки кода и персонализация обучения с помощью генерации диагностических материалов; анализ Git-истории и кода; методика документирования взаимодействия с искусственным интеллектом в курсовых и выпускных квалификационных работах. Предложена и апробирована гибридная модель оценивания знаний.

Ключевые слова: *цифровизация образования, технологии искусственного интеллекта, оценивание знаний, профессиональная подготовка ИТ-специалистов, гибридные модели обучения.*

Современное образование, особенно в ИТ-сфере, претерпевает глубокие изменения под влиянием генеративного искусственного интеллекта. Широкое распространение таких инструментов, как ChatGPT, GigaChat, YandexGPT, с одной стороны, открывает

новые возможности для автоматизации и персонализации обучения, а с другой – создает серьезные вызовы для традиционной системы оценивания. Прежние методы контроля, включая оценивание курсовых и выпускных квалификационных работ, теряют эффек-

тивность, поскольку студенты получают возможность минимизировать самостоятельную работу. Это актуализирует поиск новых подходов к оценке знаний, которые бы учитывали как потенциал искусственного интеллекта (ИИ), так и необходимость сохранения академической честности и достоверности результатов обучения.

Цель статьи – анализ влияния технологий искусственного интеллекта на систему оценивания в IT-образовании и разработка на этой основе практических рекомендаций по модернизации форм аттестации. Предлагаемые решения направлены на поиск баланса между использованием инновационных оценочных механизмов и сохранением академической строгости. Результаты исследования могут быть применены для проектирования новых моделей контроля, адаптированных к реалиям, когда ИИ становится неотъемлемым элементом как образовательного процесса, так и будущей профессиональной деятельности IT-специалистов.

Современные исследования цифровизации образования подчеркивают сложный характер трансформации образовательных процессов. Ученые отмечают, что эффективное внедрение цифровых инструментов требует принципиального пересмотра содержания программ и методов преподавания, а также перехода к гибридным форматам, сочетающим традиционные и инновационные подходы [1; 3]. Особую актуальность эта проблема приобретает в сфере автоматизированного оценивания, где объективность и масштабируемость противостоят риску неверного

оценивания образовательных результатов из-за неспособности систем адекватно анализировать творческие работы и комплексные навыки [5; 6]. Данное противоречие особенно остро проявляется в IT-образовании, где традиционные формы контроля отстают от динамично развивающихся требований к профессиональным компетенциям.

Распространение генеративного искусственного интеллекта порождает новые вызовы академической честности, связанные с трудностью выявления ИИ-плагиата и этическими дилеммами авторства. Исследования показывают, что простой запрет на использование ИИ не является решением, что актуализирует поиск комплексных подходов, интегрирующих технологические и методические механизмы [4; 7; 8]. Несмотря на прогресс в применении нейросетевых технологий для создания учебных материалов, сохраняется необходимость тщательной экспертной проверки генерируемого контента на достоверность.

Таким образом, современный этап внедрения искусственного интеллекта характеризуется двойственностью: с одной стороны, он обладает потенциалом для оптимизации рутинных процессов, а с другой – ставит серьезные вызовы, связанные с достоверностью контента и оценкой творческих работ. В этих условиях особую значимость приобретают гибридные модели, позволяющие сохранить гуманитарную составляющую образования в процессе его цифровой трансформации.

В рамках настоящего исследования объектом изучения выступила система оценки знаний и компетенций студен-

тов IT-направлений в условиях активного внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Особое внимание уделено анализу трансформации традиционных оценочных механизмов под влиянием таких инструментов, как генеративные нейросети (ГНС).

Методологическая основа исследования базируется на комплексном подходе, сочетающем теоретический анализ и практическую апробацию. Системный обзор современных научных публикаций, посвященных проблемам цифровой трансформации образования, позволил выявить ключевые тенденции и противоречия в использовании ИИ-технологий в оценочной деятельности [2; 5; 6].

Экспериментальная часть исследования включала апробацию различных ИИ-инструментов в реальном учебном процессе. В частности, проводилось тестирование возможностей генеративных нейронных сетей для автоматической проверки кода, оценивая как синтаксическую корректность, так и логическую структуру программных решений. ГНС применялись для автоматизированного создания диагностических заданий, направленных на анализ исходного кода с последующим выявлением синтаксических и логических ошибок. Выполнялась верификация корректности кода, разработанного студентами, посредством сравнения с эталонными решениями. Кроме того, ГНС обеспечивали формирование альтернативных вариантов решения поставленных задач, что позволило провести сравнительный анализ между сгенерированными и студенческими решениями с целью

выявления оптимальных подходов и возможных путей оптимизации. Особое внимание было уделено документированию взаимодействия студентов при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ с генеративными ИИ-системами (GigaChat, DeepSeek, ChatGPT) посредством составления детализированной матрицы промптов, фиксирующей параметры запросов и процедуры верификации полученных результатов. Качественная оценка самостоятельности выполнения курсовых работ осуществлялась через критический анализ ИИ-генерируемого контента с обязательным соблюдением требования о существенной доле авторского текста и четким выделением заимствованных фрагментов.

Внедрение ИИ-инструментов в процесс оценивания знаний студентов, трансформация оценочных практик отображено нами в гибридной модели оценивания сформированности профессиональных компетенций (рис. 1).

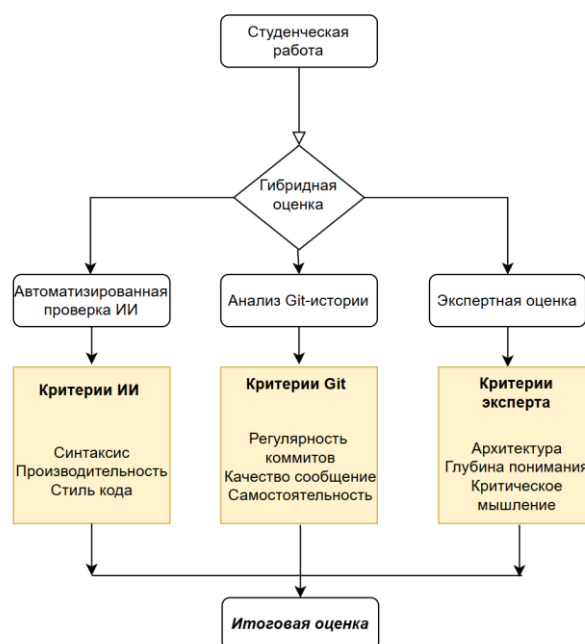


Рис. 1. Гибридная модель оценивания знаний

Структура гибридной модели оценивания сформированности профессиональных компетенций включает три взаимодополняющих компонента, обеспечивающих комплексный анализ образовательных результатов. Первый компонент – автоматизированная оценка на основе искусственного интеллекта – направлен на анализ формальных параметров программного кода, включая его синтаксическую корректность, производительность, стилевое оформление и логическую структуру. Для реализации данной задачи применяются генеративные нейронные сети, такие как DeepSeek и GigaChat, а также специализированные платформы типа Яндекс. Контест и Academy. IT. Ключевыми функциями этого компонента являются обеспечение масштабируемости оценки, повышение ее объективности за счет исключения субъективного фактора и предоставление мгновенной обратной связи, что способствует оперативной коррекции учебных траекторий.

Второй компонент – технологический аудит – сфокусирован на оценке процесса разработки, а именно: степени самостоятельности выполнения работы, регулярности и осознанности вносимых изменений. Основным инструментом данного этапа выступает анализ истории коммитов в системах контроля версий, таких как Git. Это позволяет обеспечить прозрачность учебного процесса и служит механизмом верификации академической честности. Третий компонент – экспертная оценка – реализует педагогическую составляющую образовательного процесса. В рамках данного этапа оцениваются архитектурные решения, глубина

понимания предметной области, сформированность критического мышления и способность к аргументации собственных решений. Для проведения оценки используются традиционные методы: устные защиты, глубокий анализ кода, индивидуальные собеседования и проверка сопроводительной документации. Данный компонент направлен на оценку сложных когнитивных и творческих навыков, которые не поддаются формализации и автоматизации, тем самым сохраняя роль преподавателя как ключевого участника образовательного процесса.

Разработанная гибридная модель оценивания сформированности профессиональных компетенций сочетает преимущества автоматизированных систем (объективность, масштабируемость) с экспертной оценкой (устные защиты, анализ архитектурных решений). Практическая апробация предложенных методик проводилась на факультете компьютерных технологий и прикладной математики КубГУ в рамках рубежного и итогового контроля знаний, с обязательной фиксацией всех этапов взаимодействия с ИИ-инструментами и последующим рефлексивным анализом.

Определим направления внедрения гибридного подхода к оценке знаний и компетенций студентов IT-направлений подготовки, сочетающего традиционные методы и возможности искусственного интеллекта.

В контексте контроля текущей успеваемости предлагается использование смешанного формата проведения контрольных работ и зачетов, где часть заданий выполняется в строго контролируемой среде без доступа к

ИИ-инструментам, что позволяет оценить базовые навыки и фундаментальные знания. Дополнительно следует усилить акцент на устные формы защиты и детальное объяснение студентами принятых решений, что способствует развитию критического мышления и способности аргументировать свою позицию.

Приведем пример кейса оценивания индивидуального практического задания по программированию на 1-м курсе. Студент разрабатывает соответствующее заданию приложение на C++ и предоставляет ссылку на GitHub-репозиторий. Компонент гибридной модели – автоматизированная проверка ИИ – с помощью генеративной сети GigaChat оценивает стиль кода, сложность и наличие комментариев. В качестве результата формируется автоматический отчет с баллами за техническую часть. Преподаватель анализирует историю коммитов. Высокий балл получают работы с регулярными, содержательными коммитами (работа компонента модели «Анализ Git-истории»). На заключительном этапе проводится экспертная оценка устной защиты предложенного решения студента.

При организации экзаменационных процедур особую эффективность продемонстрировал подход, использующий ГНС для конструирования оценочных материалов, адаптированных к условиям доступности искусственного интеллекта. С помощью генеративных сетей получены диагностические материалы, предназначенные для комплексного анализа программного кода с последующей идентификацией как синтаксических, так и семантических ошибок. Реализуемый алгоритм

предусматривает процедуру верификации корректности алгоритмических решений, предложенных студентами, путем их сопоставления с нормативными образцами выполнения заданий. Важным аспектом функционирования ГНС является генерация множественных вариантов решения поставленных задач, что создает основу для проведения сравнительно-сопоставительного анализа между автоматически синтезированными и студенческими решениями с целью определения оптимальных стратегий программирования и потенциальных направлений оптимизации кода.

Продemonстрируем кейс проведения экзамена в условиях доступности ИИ. На экзамене студентам разрешено использовать ИИ-инструменты для генерации шаблонного кода заданного алгоритма. В соответствии с гибридной моделью оценивания преподаватель при подготовки экзаменационных материалов использует генеративные нейронные сети. Непосредственно на экзамене студент генерирует коды-подготовки. Основная оценка выставляется не за сам код, а за его верификацию и адаптацию. Студент должен прокомментировать сгенерированный код, объяснив каждую строку, найти и исправить преднамеренно внесенную преподавателем ошибку в исходный код, модифицировать алгоритм для решения смежной задачи. Дополнительно студент предоставляет полное описание промптов и ответов ИИ.

В отношении выпускных квалификационных работ и курсовых проектов предлагается комплексный подход оценивания, включающий: обязательную публичную защиту перед экспертной комиссией с глубоким анализом кода и

архитектурных решений; тщательное изучение истории коммитов в системах контроля версий (Git), что позволяет объективно оценить процесс разработки и степень самостоятельности выполнения работы; внедрение специализированных инструментов анализа кода для выявления возможных заимствований и использования генеративных ИИ-систем. Такой гибридный подход сочетает автоматизированные инструменты (проверка кода, диагностические материалы для анализа кода) с традиционными экспертно-аналитическими методами (устные защиты, анализ Git-истории).

В условиях доступности ИИ-инструментов предлагается особый тип курсовых и выпускных квалификационных работ – курсовые и ВКР в условиях применения искусственного интеллекта. На подготовительном этапе студенту необходимо осуществить самостоятельное изучение фундаментальных концепций исследуемой темы, что формирует необходимую когнитивную базу для последующего взаимодействия с интеллектуальными инструментами. Критически важным представляется четкое определение круга задач, для решения которых целесообразно привлечение ИИ-технологий, включая, но не ограничиваясь: предметный анализ, генерацию программного кода, визуализацию данных. Обязательным требованием является документальная фиксация всех этапов взаимодействия с ИИ-инструментами.

Структура научного исследования (курсовой и выпускной квалификационной работ), содержащего компоненты, разработанные с применением искусственного интеллекта, требует

особого методологического подхода. Во введении допустимо использование ИИ для предварительной формулировки исследовательских целей и гипотез с обязательной последующей содержательной и стилистической правкой автора. Категорически исключается полная генерация текстового содержания средствами ИИ. При подготовке аналитического обзора литературы искусственный интеллект может быть задействован для первичного поиска публикаций и выявления ключевых концепций, однако каждый источник требует обязательной верификации и содержательного анализа исследователем. Аналогичный подход применяется при анализе технологических решений, где особое внимание уделяется аргументированности выбора методик и технологий.

На этапе проектирования допустимо использование ИИ для формулирования требований и генерации диаграмм проектирования, однако все решения должны быть подвергнуты критическому анализу. В процессе реализации программного обеспечения возможно применение ИИ для генерации шаблонного кода и терминологического анализа, при этом каждый фрагмент кода требует тестирования и содержательной оценки. Экспериментальная часть может включать элементы автоматизации визуализации данных и параметрической оптимизации, однако интерпретация результатов должна осуществляться исключительно автором работы. Особое значение имеют обязательные разделы, посвященные анализу взаимодействия с ИИ и рефлексивной оценке полученного опыта.

Для проверки гипотезы о влиянии разработанной гибридной модели оценивания на объективность оценки, академическую честность и глубину освоения компетенций студентами ИТ-направлений был проведен педагогический эксперимент. В исследовании, осуществленном в весенний семестр, приняли участие 64 студента первого курса факультета компьютерных технологий и прикладной математики КубГУ. Методом случайной выборки участники были распределены на экспериментальную (ЭГ, $n = 32$) и контрольную (КГ, $n = 32$) группы. Входное тестирование, направленное на оценку базового уровня знаний по программированию на C++, не выявило статистически значимых различий между группами ($p\text{-value} > 0,05$).

В течение 12 недель обе группы выполняли три комплексные учебные задачи возрастающей сложности. В КГ оценивание проводилось по традиционной модели, основанной на качестве кода и устной защите. В ЭГ применялась гибридная модель, интегрирующая автоматизированную проверку кода с помощью ИИ (GigaChat), анализ Git-истории для оценки процесса работы и экспертной оценки преподавателя.

Сравнительный статистический анализ с использованием t -критерия Стьюдента ($\alpha = 0,05$) продемонстрировал значимое преимущество ЭГ по всем метрикам. Качество кода в ЭГ составило $82,5 \pm 6,3$ балла против $74,2 \pm 8,1$ в КГ ($p < 0,01$). Показатель академической честности, измеряемый как доля работ с признаками несамостоятельности, в ЭГ был достоверно ниже ($6,25\%$

против $28,1\%$, $p < 0,05$). Средний прирост знаний по результатам итогового тестирования в ЭГ также оказался выше ($24,7\%$ против $15,3\%$, $p < 0,05$).

Таким образом, внедрение гибридной модели способствовало повышению объективности оценивания за счет комплексного анализа результата и процесса работы, снижению академических нарушений благодаря прозрачности процесса разработки и увеличению глубины освоения материала.

Проведенное исследование подчеркивает двойственную роль ИИ в образовании: с одной стороны, он оптимизирует процессы оценивания, с другой – требует пересмотра традиционных парадигм контроля знаний. Предложенное гибридное оценивание органично сочетает автоматизированные технологии проверки кода и конструирования диагностических материалов с классическими методами экспертной оценки, включая устные защиты и анализ истории разработки через системы контроля версий. Детализированная методика документирования использования ИИ в учебно-исследовательской работе, включающая строгие критерии установления авторства, процедуры верификации результатов и этические нормы, позволяет восполнить существующий пробел в регулировании вопросов академической честности. Проведенная работа способствует формированию устойчивой экосистемы подготовки ИТ-специалистов, в которой передовые технологии служат эффективным инструментом развития профессиональных компетенций, не подменяя при этом фундаментальные образовательные ценности и

критическое мышление. Предложенные решения позволяют минимизировать риски (снижение качества образования, плагиат), используя все пре-

имущества и потенциал ИИ для объективности, персонализации и развития актуальных компетенций у будущих ИТ-специалистов.

Литература

1. Боголепова С. В., Бабасян Е. Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Преподаватель XXI век. 2024. № 1. С. 137 – 154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-iskusstvennogo-intellekta-dlya-razrabotki-uchebnyh-i-otsenochnyh-zadaniy-po-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 15.03.2026).
2. Грачева Е. И., Тютюкова И. А. Влияние цифровой среды на академическую успеваемость студентов // Московский педагогический журнал. 2024. № 3. С. 150 – 163. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sredy-na-akademicheskuyu-uspevaemost-studentov> (дата обращения: 15.03.2026).
3. Классификация нейросетей для создания образовательного контента преподавателем высшей школы / Р. З. Елсакова [и др.] // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. № 2. С. 17 – 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-neyrosetey-dlya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-kontenta-prepodavatelem-vysshey-shkoly> (дата обращения: 15.03.2026).
4. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. № 4. С. 9 – 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-v-vysshem-obrazovanii-i-nauke-ugroza-ili-tsennyi-resurs>
5. Лапина В. Ю. К вопросу об оценивании учебных достижений // Образование и проблемы развития общества. 2023. № 4 (25). С. 16 – 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-otsenivanii-uchebnyh-dostizheniy> (дата обращения: 15.03.2026).
6. Нечипас П. Ю. Формирование фонда оценочных средств в языковых вузах с использованием технологий искусственного интеллекта // Московский педагогический журнал. 2025. № 1. С. 91 – 107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fonda-otsenochnyh-sredstv-v-yazykovykh-vuzah-s-ispolzovaniem-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 15.03.2026).
7. Сысоев П. В. Этика и ИИ-плагиат в академической среде: понимание студентами вопросов соблюдения авторской этики и проблемы плагиата в процессе взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом // Высшее образование в России. 2024. № 2. С. 31 – 53. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/4804/2335> (дата обращения: 15.03.2026).
8. K. Hartley, M. Hayak, U. H. Ko. Artificial intelligence supporting independent student learning: An evaluative case study of chatGPT and learning to code. Education Sciences. (Basel). 2024. Vol. 14(2), 120 – 122 pp.

References

1. Bogolepova S. V., Babasyan E. R. Vozmozhnosti iskusstvennogo intellekta dlya razrabotki uchebny`x i ocenochny`x zadaniy po inostranny`m yazy`kam // Prepodavatel` XXI vek. 2024. № 1. S. 137 – 154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-iskusstvennogo-intellekta-dlya-razrabotki-uchebnyh-i-otsenochnyh-zadaniy-po-inostrannym-yazykam> (data obrashheniya: 15.03.2026).
2. Gracheva E. I., Tyut`kova I. A. Vliyanie cifrovoy sredy` na akademicheskuyu uspevaemost` studentov // Moskovskij pedagogicheskij zhurnal. 2024. № 3. S. 150 – 163. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sredy-na-akademicheskuyu-uspevaemost-studentov> (data obrashheniya: 15.03.2026).
3. Klassifikaciya nejrosetej dlya sozdaniya obrazovatel`nogo kontenta prepodavatelem vy`sšej shkoly` / R. Z. Elsakova [i dr.] // Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2024. № 2. S. 17 – 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-neyrosetey-dlya-sozdaniya-obrazovatel'nogo-kontenta-prepodavatelem-vysshey-shkoly> (data obrashheniya: 15.03.2026).
4. Ivaxnenko E. N., Nikol`skij V. S. ChatGPT v vy`sšhem obrazovanii i nauke: ugroza ili cenny`j resurs? // Vy`sšhee obrazovanie v Rossii. 2023. № 4. S. 9 – 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chatgpt-v-vysshem-obrazovanii-i-nauke-ugroza-ili-tsennyy-resurs> (data obrashheniya: 15.03.2026).
5. Lapina V. Yu. K voprosu ob ocenivanii uchebny`x dostizhenij // Obrazovanie i problemy` razvitiya obshhestva. 2023. № 4 (25). S. 16 – 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-otsenivanii-uchebnyh-dostizheniy> (data obrashheniya: 15.03.2026).
6. Nechipas P. Yu. Formirovanie fonda ocenochny`x sredstv v yazy`kovy`x vuzakh s ispol`zovaniem texnologij iskusstvennogo intellekta // Moskovskij pedagogicheskij zhurnal. 2025. № 1. S. 91 – 107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fonda-otsenochnyh-sredstv-v-yazykovyh-vuzakh-s-ispolzovaniem-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta> (data obrashheniya: 15.03.2026).
7. Sy`soev P. V. E`tika i II-plagiat v akademicheskoy srede: ponimanie studentami voprosov soblyudeniya avtorskoj e`tiki i problemy` plagiata v processe vzaimodejstviya s generativny`m iskusstvenny`m intellektom // Vy`sšhee obrazovanie v Rossii. 2024. № 2. S. 31 – 53. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/4804/2335> (data obrashheniya: 15.03.2026).
8. K. Hartley, M. Hayak, U. H. Ko. Artificial intelligence supporting independent student learning: An evaluative case study of chatGPT and learning to code. Education Sciences. (Basel). 2024. Vol. 14(2), 120 – 122 pp.

N. Yu. Dobrovolskaya

TRANSFORMATION OF EVALUATION PRACTICES IN IT EDUCATION
IN THE CONTEXT OF ACCESSIBILITY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The study analyzes the impact of artificial intelligence on the assessment system in IT education, identifies its potential and risks, and provides recommendations for modernizing evaluation practices. Key areas of transformation have been specified: automation of code verification and personalization of learning through the generation of diagnostic materials; analysis of Git history and code; a methodology for documenting interaction with artificial intelligence in course and final qualification works. A hybrid knowledge assessment model has been proposed and tested.

Key words: digitalization of education, artificial intelligence technologies, knowledge assessment, professional training of IT specialists, hybrid learning models.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВЕТЕРИНАРНОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПУТЬ К ДИАЛОГУ

Статья посвящена анализу роли коммуникации в профессиональной деятельности ветеринарных врачей. На основе интерпретативного феноменологического анализа выявлены ключевые проблемы и вызовы, с которыми студенты сталкиваются на начальном этапе работы в клинике. Установлено, что недостаток целенаправленного обучения приводит к воспроизведению неэффективных моделей взаимодействия, что снижает качество ветеринарной помощи. Обоснована необходимость пересмотра образовательных программ для интеграции практико-ориентированных курсов по профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, ветеринарный врач, интерпретативный феноменологический анализ, коммуникативные навыки, профессиональная подготовка.

В современном мире профессиональный успех в области ветеринарной медицины все больше зависит не только от уровня клинических знаний врача ветеринарной клиники, но от его способности выстраивать качественную коммуникацию с клиентами (владельцами животных) и коллегами. Многие зарубежные исследователи полагают, что профессиональная подготовка будущих ветеринарных врачей должна строиться с учетом смыслообразующего значения коммуникации в их профессиональной деятельности [10 – 13; 15].

При этом, несмотря на значимость коммуникации для профессии, навыки общения часто остаются на периферии обучения, формируясь преимущественно стихийно в процессе работы [13]. Это приводит к тому, что молодые специалисты могут испытывать значительные затруднения в выстраивании взаимодействий, что, в свою

очередь, негативно влияет как на качество предоставляемой медицинской помощи, так и на собственное профессиональное развитие.

В российской научной литературе данная проблематика пока освещена фрагментарно: исследования, посвященные специфике профессиональной коммуникации в ветеринарной сфере, крайне немногочисленны [4; 6; 7]. Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы выяснить, как студенты старших курсов ветеринарного вуза, имеющие положительный практический опыт работы в клиниках, понимают роль коммуникации в своей профессии, какие профессионально-коммуникативные сложности они выделяют, с чем связывают их наличие, а также какие аспекты процесса профессиональной подготовки способствуют преодолению этих сложностей.

Исследование было проведено с использованием метода интерпретативного феноменологического анализа (ИФА), представляющего собой детальное изучение опыта небольшой группы респондентов [14]. В отличие от классической феноменологии, стремящейся к максимально отстраненному описанию опыта, метод ИФА принимает субъективность и интерпретацию как неотъемлемую часть исследования, что позволяет углубляться в процесс осмысления опыта, а не только его описания. Само название метода подчеркивает его двойственную природу – сочетание феноменологического акцента на субъективных переживаниях участников с герменевтическим процессом интерпретации. Это означает, что аналитический отчет формируется в результате совместных размышлений респондента и исследователя. Такая конструкция соотносится с современной тенденцией междисциплинарного исследования образовательной реальности, в рамках которого формируются гибридные предметы и объединяются методы из различных научных областей [8].

Процесс исследования включал сбор данных через полуструктурированные интервью, многократное прочтение, кодирование, представляющее собой разбивку текста на отдельные смысловые блоки, что позволило выявить ключевые темы и идеи, категоризацию, то есть группировку кодов в более широкие категории, синтез, дающий возможность установить связи между категориями, и наконец собственно интерпретацию. Схематически это описывается следующим образом: «смысловые единицы → конденсиро-

ванный смысл → темы → интерпретация исследователя (на основании исследовательских вопросов и определения теоретической перспективы» [3, с. 62].

Участниками исследования стали 12 студентов четвертого и пятого курсов факультета ветеринарной медицины (Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины). Обязательным условием было наличие стажа работы в ветеринарной клинике не менее одного года. Гайд интервью состоял из серии открытых, максимально недирективных вопросов, которые могли меняться по ходу беседы. Все интервью были переведены в текстовый формат, имена участников были заменены на анонимные идентификаторы. Внутренняя валидность исследования обеспечивалась за счет выделения достаточного времени для взаимодействия с участниками, записи интервью на аудио, уточнения и проверки полученных ответов в ходе беседы, а также предоставления информантам возможности ознакомиться с текстовыми версиями записей для их проверки.

Следует отметить, что полученные результаты имеют определенные методологические ограничения, обусловленные самим дизайном исследования. Поскольку работа носит качественный характер и основана на анализе субъективного опыта ограниченного числа студентов одного из ветеринарных вузов страны, сделанные выводы не могут быть автоматически экстраполированы на всю систему ветеринарного образования в России, однако они обладают эвристической ценностью и указывают

на системные вызовы, требующие внимания.

Исследование позволило нам зафиксировать важные дефициты профессиональной подготовки будущих врачей ветеринарных клиник в области коммуникации. Эти дефициты имеют множественные источники. Разрыв между образовательным процессом и практической деятельностью обусловлен такими факторами? как преимущественная ориентация учебных программ на сельскохозяйственную сферу, недостаток практикующих врачей ветеринарных клиник среди преподавательского состава, ограниченный доступ к современному оборудованию, малоинтерактивный характер подготовки. Подобные системные несоответствия между образовательными задачами и реальностью профессиональной подготовки, как отмечает Е. В. Бережнова [2], являются в том числе и симптомом глубокого методологического кризиса в педагогике, связанного с утратой согласованной теоретико-методологической базы и недооценкой гуманитарной составляющей образовательного процесса.

Студенты-старшекурсники, получившие опыт практической деятельности в клиниках, находятся в достаточно сложной психологической ситуации – им с очевидностью «мала» прежняя студенческая идентичность, они уже не чувствуют себя принадлежащими тому миру, где главным интересом и основной ответственностью является учеба, но и профессиональная идентичность еще не сформировалась из-за отсутствия необходимого профессионального опыта, причем как клинического, так и коммуникативного. Будущее профессиональное развитие специалиста

во многом зависит от выстраивания процесса профессиональной подготовки, поскольку именно на этапе обучения в вузе формируется устойчивая самоидентификация в профессии и складывается картина профессиональной реальности [5]. Естественно, что процесс профессиональной идентификации сугубо индивидуален и зависит от сочетания самых разных факторов. Тем не менее, с точки зрения студентов, становлению ощущения профессиональной принадлежности способствуют: эмоциональная поддержка от коллег и преподавателей; участие в обмене опытом со специалистами (преподавателями и коллегами); получение положительных отзывов от клиентов; необходимость принимать самостоятельные решения; понимание значимости своей работы для животных и их владельцев; готовность к постоянному профессиональному развитию. Можно утверждать, что все перечисленные факторы так или иначе связаны с качеством профессионального взаимодействия.

Анализ интервью показал, что внутренние представления студентов о своей профессии значительно меняются по мере получения учебного и практического опыта. В начале обучения профессиональная деятельность ветеринарного врача воспринимается студентами преимущественно через призму спасения животных, а важнейшие профессиональные навыки сводятся к выполнению медицинских манипуляций. Со временем образ «спасателя» животных усложняется, в частности, через признание множественности потенциальных решений каждой учебной проблемы, приобретение опыта

командной работы, осознание необходимости учитывать взгляды и потребности всех участников ветеринарной практики.

Соответственно, постепенно меняется и восприятие роли коммуникации в профессиональной деятельности – от комплиментарного навыка до неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности. При этом большинство студентов воспринимают коммуникацию как «управляющий» или контролирующий инструмент. Один из респондентов сформулировал это убеждение следующим образом: «Эффективная коммуникация – это когда я смог заставить собеседника сделать по-моему». Такое понимание коммуникации соответствует патерналистской модели взаимоотношений в паре «врач – клиент», где врач как авторитетная фигура занимает доминирующую роль, а клиент воспринимается как подчиненный, следующий указаниям врача. Базис этой модели состоит в предположении, что индивид не способен самостоятельно оценивать свои действия, и, следовательно, ответственность за его решения и взаимодействия перекладывается на врача, что рассматривается как благо для пациента [1].

Мы полагаем, что эта патерналистская модель реализуется на основе воспроизведения усвоенных стратегий коммуникативного поведения. Например, коммуникация в паре «преподаватель – студент» в процессе профессиональной подготовки зачастую носит авторитарный, дистанцированный и статусно-определенный характер. Такой же характер коммуникации свойственен и парам «главный врач – врач» или

«врач – ассистент», что провоцирует закрепление восприятия коммуникации как одностороннего процесса передачи информации. Отметим, что это не только ограничивает возможности для развития межличностных навыков, но и укрепляет авторитарные тенденции в восприятии ролей внутри профессиональной практики. В результате модель коммуникации, основанная на доминировании одного участника (например, врача), затрудняет установление партнерских отношений, в которой оба участника – и врач, и клиент – могут в равной степени вносить вклад в процесс принятия решения.

Возникает своеобразный парадокс – для молодых врачей клиент представляет собой «помеху» в лечении, без которой их работа выполнялась бы гораздо легче. При этом в нарративах студентов четко прослеживается идея делегирования ответственности за успешность лечения клиенту, поскольку именно нежелание и/или неспособность клиента четко выполнять рекомендации врача являются основной причиной врачебных неудач. Описывая случаи из практики, студенты могут использовать такие нелестные эпитеты для описания клиентов, как «упрямые», «вредные», «неадекватные» и пр. Можно сказать, что коммуникация с такими хозяевами выстроена как борьба с клиентом за здоровье животного, причем без особой надежды на положительный исход.

Естественно, что подобная коммуникация провоцирует хронический стресс. Одной из характеристик профессиональной реальности для начинающих врачей оказалось постоянное ожидание конфликта, который может

быть вызван многочисленными причинами, среди которых финансовые вопросы, несовпадения в ожиданиях, сильные эмоциональные реакции, этические дилеммы. Однако ресурсов и навыков для разрешения конфликтов (как, впрочем, и понимания природы конфликта как таковой) у молодых врачей не хватает.

Как в общении с коллективом, так и во взаимодействии с клиентами явно прослеживаются две основные поведенческие стратегии. Одну мы назвали «убеганием». В отношении коллектива эта стратегия сводится к поиску «хорошего» места работы, где коммуникация будет выстроена эффективно. В отношении клиентов она связана с избеганием сложных ситуаций, попытками минимизировать количество взаимодействий, концентрацией внимания на успешных случаях и отказом анализировать собственные неудачи. Другую стратегию мы условно назвали «терпением». Если говорить о коллективе клиники, то речь идет об ожидании того момента, когда накопленный опыт позволит молодому специалисту подняться на более высокую ступень в иерархии. В контексте взаимодействия с клиентами данная стратегия проявляется в склонности врача к позиции пассивного наблюдателя, низком уровне вовлеченности, ожиданием перемен к лучшему по мере накопления врачебного опыта и авторитета.

Стоит подчеркнуть, что выделенные стратегии носят аналитический характер и, безусловно, не исчерпывают всего многообразия поведенческих реакций молодых специалистов. В реальной профессиональной практике данные паттерны могут сочетаться, трансформироваться и

проявляться ситуативно в зависимости от контекста взаимодействия, уровня поддержки со стороны коллектива, индивидуальных ресурсов врача. Тем не менее их выделение позволяет зафиксировать типичные способы адаптации к коммуникативным трудностям на начальном этапе профессиональной деятельности и обозначить характерные направления реагирования на профессиональный стресс.

Оба выделенных нами паттерна поведения являются естественными реакциями на трудности в коммуникации, они служат временной защитой, но в конечном итоге ограничивают как развитие коммуникативных навыков, так и профессиональный рост в целом. Логично предположить, что выбор собственных стратегий коммуникативного поведения обусловлен не только личностными особенностями молодых врачей, но и теми конкретными трудностями, с которыми они сталкиваются, начиная работу в клиниках.

Проанализировав ответы, мы разделили эти трудности на три категории. Первая категория связана преимущественно с условиями труда и необходимостью выдерживать высокие физические нагрузки. Ко второй категории мы отнесли трудности, обусловленные недостатком опыта и профессиональных знаний и умений, провоцирующие страх не справиться с профессиональными задачами. Третья же – это трудности, вызванные постоянной включенностью в систему многоуровневой сложной коммуникации, которая является отличительной характеристикой профессиональной деятельности ветеринарного врача [9].

Наиболее критичными аспектами коммуникации, по мнению студентов,

являются: трудности в выражении эмпатии и реагировании на эмоции владельцев животных, сложность объяснения клинических решений, отсутствие навыков управления конфликтами, неумение контролировать собственные эмоции в стрессовых ситуациях, а также затруднения во взаимодействии с коллегами и руководством.

Выявленные трудности подтверждают, что навыки профессиональной коммуникации требуют целенаправленного развития. Ответы наших респондентов четко демонстрируют, что отсутствие формального обучения в области коммуникации приводит к тому, что у студентов не сформированы ни теоретические представления о роли коммуникации в их профессиональной деятельности, ни практические навыки взаимодействия с клиентами.

Дополнительная сложность – острая нехватка примеров качественного взаимодействия в самой образовательной среде. В ходе интервью студенты говорили о том, что взаимодействие с преподавателями часто носит сугубо формальный характер, а процесс обучения строится на традиционной лекционной модели передачи знаний, не предполагающей диалога. Студенты высоко оценивают значимость личного примера преподавателя в формировании профессиональных коммуникативных установок. Положительные примеры коммуникации «преподаватель – студент», ситуации неформального общения и обмена знаниями воспринимаются студентами как очень ценный опыт. Такие моменты позволяют не только развивать собственные коммуникативные навыки, но и формировать представления о профес-

сиональной этике и культуре взаимодействия. Дополнительным положительным опытом в освоении коммуникативных навыков для студентов является возможность участия в семинарах и конференциях, проводимых университетом.

Что касается целенаправленной подготовки в области профессиональной коммуникации, то здесь складывается весьма неоднозначная ситуация. С одной стороны, все наши информанты в той или иной степени негативно отзывались об отсутствии данного аспекта в учебной программе. С другой стороны, можно констатировать, что такое отсутствие воспринимается студентами как должное: это отражается в выражениях «что уж поделать», «так получается», «да и ладно» и пр. Это объясняется двумя основными факторами: во-первых, «отвлеченным» от профессиональной реальности характером профессиональной подготовки, во-вторых, высокой учебной нагрузкой и приоритетом в освоении узкопрофессиональных дисциплин (например, офтальмологии или хирургии). Получается, что сама образовательная среда недостаточно формирует запрос на развитие коммуникативных навыков, что, в свою очередь, приводит к их недооценке как важного элемента профессиональной подготовки.

Это указывает на необходимость пересмотра учебных программ с целью интеграции практико-ориентированных курсов по профессиональной коммуникации. Такие курсы должны развивать не только технические навыки общения, но и способности к рефлексии, осмыслению собственной профессиональной позиции, выстраиванию

партнерского взаимодействия с клиентами и коллегами в условиях высокой эмоциональной нагрузки. Эффективная подготовка может включать разнообразные форматы работы – симуляции с привлечением стандартизированных клиентов, ролевые игры, детальный разбор сложных клинических кейсов с акцентом на развитие критического мышления, использование записанных видеоконсультаций, интерактивные семинары и обсуждения. Содержательно занятия охватывают ключевые коммуникативные навыки ветеринарного врача: активное слушание, проявление эмпатии, установление контакта, использование невербальной коммуникации, сообщение плохих новостей, командную работу, управление конфликтами, структурирование консультации [12]. При этом обучение должно формировать все структурные компоненты готовности к профессиональной коммуникации: мотивационный аспект (осознание ценности диалога), когнитивный аспект (знание моделей взаимодействия), операционно-деятельност-

ный аспект (отработка конкретных навыков) и оценочно-рефлексивный аспект (способность анализировать собственные действия и корректировать поведение). Такой подход позволит преодолеть стихийное воспроизводство патерналистских моделей и создать основу для осознанного, эмпатичного и эффективного общения в профессиональной практике.

В целом, результаты исследования подтверждают, что дефицит коммуникативных навыков оказывает значительное влияние на качество ветеринарной помощи и профессиональное благополучие молодых специалистов. Внедрение специализированных курсов, развитие интерактивных методов обучения и формирование у преподавателей практики качественного взаимодействия со студентами создают условия для осознанного освоения навыков общения и их успешного применения в профессиональной деятельности, что в перспективе повысит качество ветеринарной помощи и удовлетворенность специалистов своей профессией.

Литература

1. Антонова Н. Л., Клейменов М. В. Патерналистские ориентации в системе медицинского обслуживания на селе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 2. С. 54 – 62.
2. Бережнова Е. В. Кризис методологии педагогики в системном кризисе образования // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллектив. моногр. Благовещенск : Благовещен. гос. пед. ун-т. 2024. С. 55 – 63.
3. Бусыгина Н. П. Феноменологический и герменевтический подходы в качественных психологических исследованиях // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 57 – 65.
4. Замуравкин В. И., Красильщик Е. А. Формирование коммуникативных компетенций врача-ветеринара в рамках вузовского обучения // Образовательная деятельность вуза в современных условиях : материалы междунар. науч.-метод. конф. Караваево, 23 – 24 мая 2019 г. Караваево : Костром. гос. сельскохозяй. акад., 2019. С. 243 – 250.

5. Дроботенко Ю. Б. Аспектный анализ понятия профессиональной подготовки в педагогическом вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. № 12 (56). С. 53 – 72.
6. Короткова Н. Л. Роль коммуникации в профессиональной подготовке будущего ветеринарного врача // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2022. № 3(36). С. 182 – 187.
7. Куламихина И. В. Структурно-содержательная модель профессионально-коммуникативной идентичности ветеринаров // *Современные проблемы науки и образования*. 2022. № 4. С. 14.
8. Осмоловская И. М. Методологические аспекты междисциплинарных исследований в образовании // *Ценности и смыслы*. 2023. № 4(86). С. 28 – 40.
9. Armitage-Chan E., May S. A. The veterinary identity: a time and context model // *Journal of veterinary medical education*. 2019. № 46(2). P. 153 – 162.
10. Bahramsoltani M. [et al.] Outcome of Communication Training in Veterinary Studies: Influence on the Perception of the Relevance of Veterinary Competencies and Self-Assessment of Communication Skills // *Animals: an open access journal from MDPI*. 2023. № 13(9). P. 1516.
11. Kurtz S. Teaching and learning communication in veterinary medicine // *Journal of Veterinary Medical Education*. 2006. Vol. 33. №. 1. P. 11 – 19.
12. Pun J. K. H. An integrated review of the role of communication in veterinary clinical practice // *BMC Veterinary Research*. 2020. Vol. 16. №. 1. P. 394.
13. Reinhard A. R., Hains K. D., Hains B. J., Strand E. B. Are They Ready? Trials, Tribulations, and Professional Skills Vital for New Veterinary Graduate Success // *Frontiers in Veterinary Science*. 2021. Vol. 8.
14. Smith J. A., Flowers P., Larkin M. *Interpretive Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE, 2009. 232 p.
15. van Gelderen I., Taylor R. Developing Communication Competency in the Veterinary Curriculum // *Animals*. 2023. Vol. 13. № 23. P. 3668.

References

1. Antonova N. L., Klejmenov M. V. Paternalistskie orientacii v sisteme medicinskogo ob-sluzhivaniya na sele // *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politexnicheskogo universiteta. Social'no-e'konomicheskie nauki*. 2017. № 2. S. 54 – 62.
2. Berezhnova E. V. Krizis metodologii pedagogiki v sistemnom krizise obrazovaniya // *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollektiv. monogr. Blagoveshensk : Blagoveshhen. gos. ped. un-t*. 2024. S. 55 – 63.
3. Busygina N. P. Fenomenologicheskij i germenевticheskij podxody` v kachestvenny`x psixologicheskix issledovaniyax // *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya*. 2009. № 1. S. 57 – 65.
4. Zamuravkin V. I., Krasil'shchik E. A. Formirovanie kommunikativny`x kompetencij vracha-veterinara v ramkax vuzovskogo obucheniya // *Obrazovatel'naya deyatel'nost' vuza v sovremenny`x usloviyax : materialy` mezhdunar. nauch.-metod. konf. Karavaevo, 23 – 24 maya 2019 g. Karavaevo : Kostrom. gos. sel'skoxoz. akad.*, 2019. S. 243 – 250.

5. Drobotenko Yu. B. Aspektny`j analiz ponyatiya professional`noj podgotovki v pedagogicheskom vuze // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 12 (56). S. 53 – 72.
6. Korotkova N. L. Rol` kommunikacii v professional`noj podgotovke budushhego veterinarnogo vracha // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. 2022. № 3(36). S. 182 – 187.
7. Kulamixina I. V. Strukturno-soderzhatel`naya model` professional`no-kommunikativnoj identichnosti veterinarov // Sovremennyye problemy` nauki i obrazovaniya. 2022. № 4. S. 14.
8. Osmolovskaya I. M. Metodologicheskie aspekty` mezhdisciplinarny`x issledovanij v obrazovanii // Cennosti i smy`sly`. 2023. № 4(86). S. 28 – 40.
9. Armitage-Chan E., May S. A. The veterinary identity: a time and context model // Journal of veterinary medical education. 2019. № 46(2). P. 153 – 162.
10. Bahramsoltani M. [et al.] Outcome of Communication Training in Veterinary Studies: Influence on the Perception of the Relevance of Veterinary Competencies and Self-Assessment of Communication Skills // Animals: an open access journal from MDPI. 2023. № 13(9). P. 1516.
11. Kurtz S. Teaching and learning communication in veterinary medicine // Journal of Veterinary Medical Education. 2006. Vol. 33. № 1. P. 11 – 19.
12. Pun J. K. H. An integrated review of the role of communication in veterinary clinical practice // BMC Veterinary Research. 2020. Vol. 16. №. 1. P. 394.
13. Reinhard A. R., Hains K. D., Hains B. J., Strand E. B. Are They Ready? Trials, Tribulations, and Professional Skills Vital for New Veterinary Graduate Success // Frontiers in Veterinary Science. 2021. Vol. 8.
14. Smith J. A., Flowers P., Larkin M. Interpretive Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. SAGE, 2009. 232 p.
15. van Gelderen I., Taylor R. Developing Communication Competency in the Veterinary Curriculum // Animals. 2023. Vol. 13. № 23. P. 3668.

N. L. Korotkova

STUDENTS' READINESS FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION IN VETERINARY EDUCATION: THE PATH TO DIALOGUE

This article examines the role of communication in the professional practice of veterinarians. Using interpretative phenomenological analysis, the study identifies key challenges and issues that students encounter at the early stages of clinical practice. The findings reveal that the lack of targeted training leads to the reproduction of ineffective communication models, which negatively impacts the quality of veterinary care. The article underscores the need to revise educational programs to incorporate practice-oriented courses on professional communication.

Key words: *professional communication, veterinarian, interpretative phenomenological analysis, communication skills, professional training.*

УДК 371

И. В. Мухеев, О. В. Виштак

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-104-115>

МНОГОУРОВНЕВАЯ ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЮ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ

В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения программированию на начальных этапах подготовки будущих ИТ-специалистов. Проведен анализ современного состояния трудовых вакансий в ИТ-сфере, подчеркивающий высокую потребность в компетентных разработчиках и недостаточный уровень подготовки выпускников вузов. Особое внимание уделяется роли алгоритмизации как фундаментальному аспекту формирования профессиональных компетенций будущих ИТ-специалистов. Предложена многоуровневая градиентная модель обучения, включающая начальный, базовый и продвинутой уровни освоения навыков программирования. В рамках модели акцентируется важность перехода от учебных заданий к практико-ориентированным задачам для развития творческого и логического мышления студентов. Подчеркивается необходимость системного подхода к обучению, интеграции современных педагогических инструментов и автоматизированных программных комплексов.

Ключевые слова: обучение программированию, алгоритмизация, практико-ориентированные задания, многоуровневая модель, компетентностный подход, структурное программирование, градиентная модель, образовательные технологии.

Введение. Информатика – относительно молодая наука, тем не менее объем информации в этой предметной области и количество возникающих каждый день новых программных продуктов и информационных технологий возрастают. Новые версии современных прикладных программных продуктов выходят практически еженедельно, что определяется как результат ежедневного кропотливого и творческого труда разработчиков. Именно это еще раз подтверждает динамический процесс глобализации интенсивного совершенствования технологий программирования. Соответственно, в настоящее

время мировой рынок информационной сферы ощущает высокую потребность в ИТ-специалистах.

В настоящее время в России наблюдается дефицит ИТ-специалистов. Это вызвано как недостаточным уровнем знаний соискателей должностей в сфере ИТ, так и тем, что имеющимся разработчикам необходимо работать не только над поддержанием уже созданных программных продуктов, но и разрабатывать новые в рамках программы импортозамещения в связи с уходом с российского рынка крупных поставщиков программного обеспечения [10].

К выпускникам по ИТ-специальностям работодатели предъявляют следующие требования: знать основы профессиональной деятельности, уметь применять полученные знания и навыки в производственных условиях, уметь решать прикладные задачи, уметь работать в коллективе и обладать способностью к самообразованию [10]. Таким образом, в связи со сложившейся ситуацией по трудовым вакансиям ИТ-специалистов имеется выраженная потребность в компетентных разработчиках, причём предъявляемые требования работодателей зачастую значительно превосходят уровень образования, получаемый выпускниками вузов.

В рамках проведенного исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы, образовательных стандартов и образовательных программ для выявления актуальных подходов к обучению программированию на начальном этапе; метод анкетирования; практический анализ опыта внедрения практико-ориентированных заданий в процесс обучения алгоритмизации; моделирование градиентной модели влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий программирования для определения последовательности формирования базовых компетенций будущих ИТ-специалистов.

Основная часть. Обучение в вузе будущих ИТ-специалистов на данный момент осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Одним из базовых принципов ФГОС признан компетентностный подход. В ФГОС сформулированы общие принципы ком-

петентностной модели обучения, которые заключаются в том, что выпускник в результате освоения образовательной программы осваивает универсальные, профессиональные и специальные компетенции, которые представлены в компетентностной модели [9].

На начальных этапах обучения ИТ-специалистов в вузе формируются базовые знания и навыки, необходимые для дальнейшего освоения информационных технологий [2]. Рассмотрим определение основных понятий и процессов, которые реализуются на начальных этапах обучения ИТ-специалистов. И это в первую очередь понятия алгоритмизации:

- алгоритм – это точный и конечный набор инструкций, который описывает порядок действий для достижения некоего результата. В аспекте программирования алгоритм – набор инструкций программы, который приводит к решению поставленной задачи [5]. Как правило, алгоритм представляет собой порядок обработки входной информации в выходные данные;

- алгоритмизация – процесс составления алгоритмов для решения поставленных прикладных задач [Там же]. Алгоритмизация – начальный этап решения задачи, который заключается в нахождении по правильной формулировке задачи алгоритма ее решения.

Даже такой краткий анализ основных понятий алгоритмизации позволяет сделать вывод, что именно разработка алгоритмов становится базовой компетенцией будущего программиста при написании программ.

Обучение программированию в большинстве случаев начинают со

структурного программирования, которое представляет собой общепринятую парадигму программирования, базовый тезис которой – представление программ в виде некоторой структуры блоков, которые в свою очередь могут иметь иерархическую связь. Алгоритмизация представляет собой фундаментальный аспект структурного программирования, поскольку обеспечивает четкую последовательность действий, позволяющую оптимизировать процессы разработки и исполнения программных решений, что критически важно для повышения их эффективности и надежности. Более того, использование структурированных алгоритмических подходов способствует улучшению читаемости кода и его поддерживаемости, что является неотъемлемым требованием в современной разработке программного обеспечения [3].

Изучение структурного языка программирования на начальном этапе позволяет студентам ознакомиться с базовыми принципами построения программ и освоить базовые управляющие конструкции: линейные, разветвляющиеся и циклические. Данный подход способствует формированию у обучающихся системного мышления, необходимого для анализа задач и их декомпозиции на более простые подзадачи, что является ключевым навыком в процессе алгоритмизации. Кроме того, знакомство с основами структурного программирования закладывает фундамент для дальнейшего изучения более сложных парадигм программирования и методологий разработки программного обеспечения.

На начальных этапах обучения программированию для формирования необходимых алгоритмических компетенций предлагается выполнение большого количества учебных заданий. Причем эти задания, как правило, представляют собой абстрактные задания, которые выполняются по заранее описанному и предлагаемому алгоритму и крайне эффективны на начальных этапах обучения, позволяя ознакомиться с базовыми принципами, закрепить усвоенные знания студентов на практических занятиях и приобрести навык написания алгоритмов [6].

Но использование в начальном этапе обучения только учебных заданий приводит не только к формированию алгоритмической компетенции, но и имеет негативную особенность, которая представляет собой «шаблонность» решений учебных заданий, так как для их решения применяется ранее известный и очевидный алгоритм, что негативно приводит к ограничению формирования творческих способностей студентов.

Соответственно, с одной стороны, решение задания на основе известных алгоритмов значительно сокращает время на разработку, с другой стороны, когда будущий программист столкнется с прикладным заданием, решение которого не выполнялось ранее и алгоритм является уникальным, выполнения такого задания будет для него практически невозможным. Поэтому нами предлагается введение ещё одного типа практических заданий: практико-ориентированных на основе использования практико-ориентированного подхода [7; 8]. Этот вид заданий позволит снивелировать «шаблонность» составления алгоритмов.

Практико-ориентированные задания – это задания, которые содержат краткое описание проблемы в рамках конкретной предметной области. Практико-ориентированные задания в контексте обучения программированию и алгоритмизации представляют собой набор упражнений, заданий и проектов, направленных на применение теоретических знаний о структурах данных, алгоритмах и принципах программирования для решения конкретных практических проблем. Эти задания помогают студентам не только усвоить основные концепции, но и развить навыки, необходимые для реальной разработки программного обеспечения. Для решения такого задания студенту необходимо научиться составлять уникальные алгоритмы на основе применения совокупности изученных ранее приёмов программирования.

При решении такого рода заданий у будущего специалиста формируются компетенции поиска уникального решения прикладного задания, воображение и логическое мышление, понимание связи между различными приёмами обучения, умения комбинирования известных методик решения заданий, появляется творческий подход к решению поставленного задания, появляется опыт в решении прикладных заданий.

На наш взгляд, применение в процессе обучения программированию будущих ИТ-специалистов практико-ориентированных заданий на начальном этапе является эффективным и используется при формировании алгоритмической компетенции.

Для многих студентов вузов высшее образование – это первый этап в получении профессионального образования на базе общего образования, так

как большая часть студентов являются выпускниками средних общеобразовательных школ. На начальном этапе изучение информационных дисциплин определяется уровнем школьной подготовки обучающихся. К сожалению, уровень подготовленности по информатике сильно разнится: одни выпускники могут разрабатывать программы, другие сталкиваются с проблемами даже на этапе составления алгоритма. Х. А. Губашева в своей работе [4] отмечает, что одной из очевидных проблем обучения программированию в рамках школьной программы можно признать отсутствие системного подхода. Задача школьного учителя информатики состоит в том, чтобы привить учащимся фундаментальные принципы языка без прикладного решения реальных задач посредством программирования.

Таким образом, на начальном этапе обучения программированию в вузе можно выделить ряд предшествующих проблем:

- отсутствие системного подхода к обучению;
- отсутствие универсальной методики для изучения единого общепринятого языка программирования;
- отсутствие систематизации информации;
- отсутствие возможности получить представление о современных подходах к программированию;
- отсутствие опыта решения практико-ориентированных заданий.

Устранение этих негативных факторов становится задачей вузовского преподавателя сразу же с первого курса. Успешное решение этих проблем в вузах возможно за счёт применения современных методов и средств

обучения программированию и корректно выстроенного практико-ориентированного процесса обучения, особенно на начальных этапах обучения.

Образовательный процесс современного вуза представляет собой целостную многоуровневую систему, где определена такая последовательность изучения дисциплин, а следовательно, компетенций, при которой необходимые знания и умения изучаются по нарастающей, от простых и базовых принципов к современным технологиям разработки. При этом учитывается необходимое условие интеллектуального, творческого и нравственного развития студентов [1].

Отметим, что переход к решению практико-ориентированных заданий на первых этапах не осуществим, так как сначала изучаются базовые и расширенные функции языков программирования, накапливаются необходимые навыки при решении учебных заданий, формируя таким образом минимальный набор инструментов. Только после этого необходимо переходить к решению практико-ориентированных заданий.

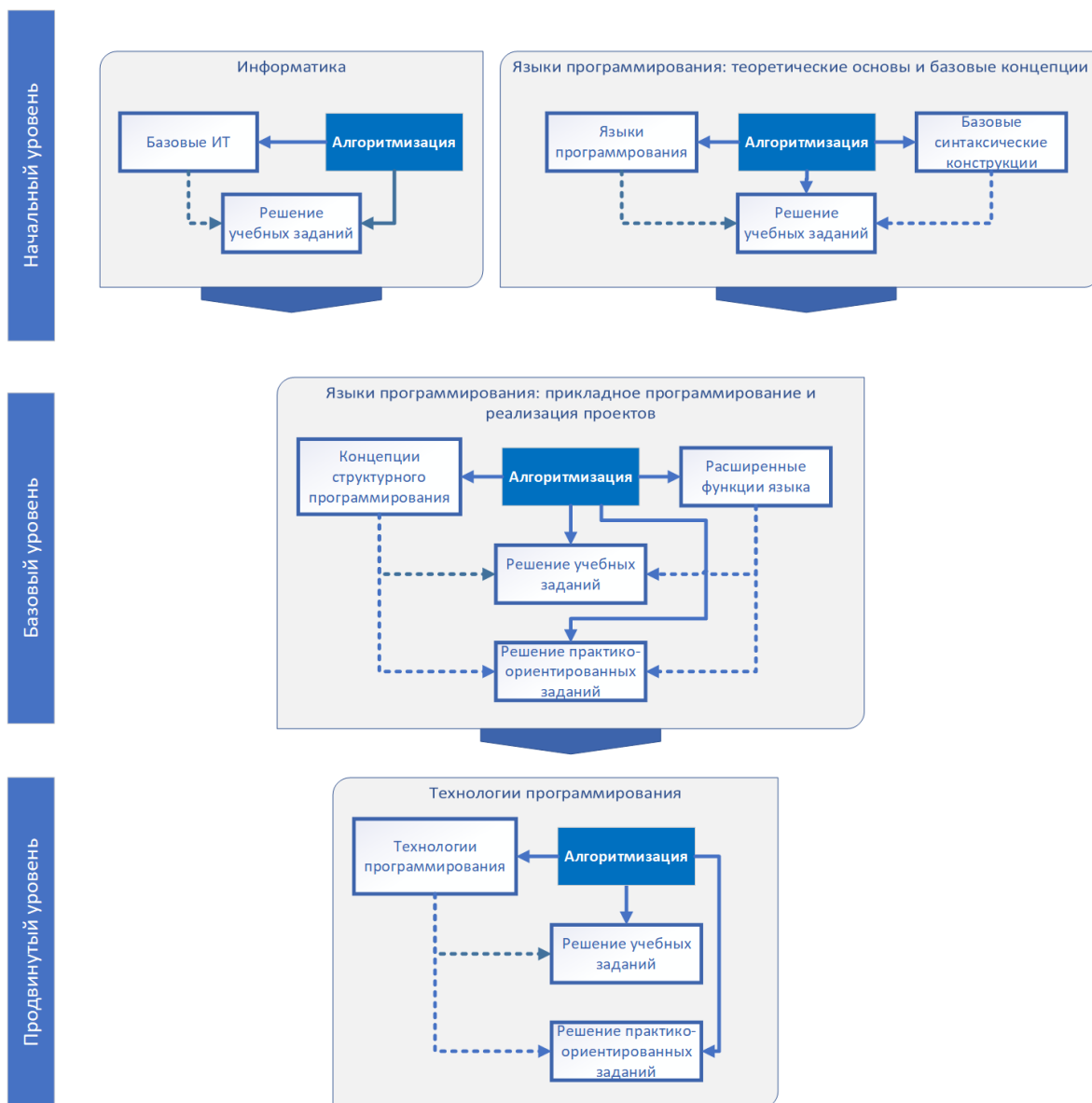
На рисунке представлена градиентная модель влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий программирования. Градиентная модель влияния алгоритмизации определяет направление наискорейшего роста формирования алгоритмической компетенции при решении практико-ориентированных заданий.

Реализация предлагаемой многоуровневой модели обучения программированию осуществляется за счёт поэтапного изменения характера учебных заданий и степени самостоятельности обучающихся при разработке алгоритмов решения задач. При этом усложнение обучения достигается не только за счёт расширения изучаемого инструментария языка программирования, но и за счёт возрастания роли алгоритмизации, уровня самостоятельности и рефлексивной деятельности студентов при решении учебных и практико-ориентированных задач.

Так, на начальном уровне обучения студенты выполняют учебные задания, направленные на освоение базовых алгоритмических конструкций и синтаксических элементов языка программирования. Задания имеют чётко заданную структуру и предполагают реализацию известного алгоритма, что позволяет сформировать ориентировочную основу действий и первичные навыки алгоритмизации. На данном этапе алгоритмизация носит воспроизводящий характер и используется преимущественно для понимания логики выполнения программы.

На базовом уровне обучения осуществляется переход к практико-ориентированным заданиям, сформулированным в виде описаний реальных или приближенных к профессиональной практике ситуаций. Например, студентам предлагается разработать программу для учёта данных, расчёта показателей или обработки информации в рамках конкретной предметной области.

Градиентная модель влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных задач программирования



Градиентная модель влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий программирования

Алгоритм решения таких задач заранее не определен, что требует от обучающихся самостоятельного анализа условия, декомпозиции задачи и разработки собственного алгоритма на основе уже освоенных средств программирования. Именно на данном этапе наблюдается наиболее интен-

сивный рост алгоритмической компетенции, поскольку роль алгоритмизации существенно возрастает при относительно неизменном наборе языковых средств.

На продвинутом уровне обучения практико-ориентированные задания приобретают комплексный характер и

предполагают разработку более сложных программных решений, включающих модульную структуру, работу с файлами и использование вспомогательных инструментов разработки. Алгоритмизация на данном этапе выступает как средство оптимизации и обоснования проектных решений, а также как инструмент формирования профессионального способа мышления. Студенты анализируют различные варианты алгоритмов, оценивают их эффективность и обосновывают выбор оптимального решения.

Таким образом, направление наискорейшего формирования алгоритмической компетенции в рамках предлагаемой модели определяется переходом от воспроизводящей алгоритмизации к самостоятельному проектированию алгоритмов и их осознанному применению при решении практико-ориентированных задач, что наглядно проявляется при переходе от начального к базовому и продвинутому уровням обучения.

В современной методологии обучения программированию особое внимание необходимо уделять поэтапному развитию компетенций обучающихся, где ключевую роль играет алгоритмизация как основополагающий элемент формирования навыков решения задач. В рамках данного исследования предлагается градиентная модель, которая определяет влияние алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий программирования. Модель структурирована по трём уровням: начальный, базовый и продвинутый, каждый из которых характеризуется определёнными дидактическими целями, содержательными компонентами

и степенью интеграции алгоритмических подходов.

Рассмотрим каждый уровень модели более детально.

1) Начальный уровень. На начальном уровне акцент делается на формирование фундаментальных компетенций через две ключевые дисциплины: «Информатика» и «Языки программирования: теоретические основы и базовые концепции». Дисциплина «Информатика» предполагает освоение базовых информационных технологий, включая принципы работы с данными, основы логического мышления и первичные навыки решения учебных заданий. Алгоритмизация здесь выступает как инструмент для формализации задач, позволяя студентам развивать навыки системного анализа и декомпозиции проблем. Это создаёт прочную основу для последующего изучения программирования.

В рамках дисциплины «Языки программирования: теоретические основы и базовые концепции» предполагается изучение языка программирования Си на начальном уровне и направлено на усвоение базовых синтаксических конструкций, таких как переменные, операторы, условные выражения и циклы. Решение учебных заданий осуществляется с использованием алгоритмического подхода, что способствует формированию устойчивых навыков разработки программных решений. Алгоритмизация здесь выступает как связующее звено между теоретическими знаниями и их практическим применением.

2) Базовый уровень. Базовый уровень модели предполагает углубление компетенций через дисциплину «Языки

программирования: прикладное программирование и реализация проектов». Этот этап характеризуется переходом от простых учебных заданий к более сложным практико-ориентированным задачам. На данном уровне обучающиеся знакомятся с принципами структурного программирования, такими как последовательность, ветвление и цикличность. Эти концепции являются прямым продолжением алгоритмического мышления, сформированного на начальном уровне.

Изучение расширенных возможностей языка программирования Си, включая функции, массивы, указатели и работу с файлами, позволяет студентам создавать более сложные программы. Алгоритмизация здесь играет ключевую роль, обеспечивая чёткую организацию кода и его оптимизацию. Решение практико-ориентированных заданий становится центральным элементом обучения. Алгоритмизация используется для разработки эффективных решений, что способствует развитию навыков анализа и проектирования программных систем.

3) Продвинутый уровень. Продвинутый уровень модели направлен на формирование профессиональных компетенций через дисциплину «Технология программирования». Этот этап подразумевает глубокое понимание современных технологий разработки программного обеспечения и их применения в реальных условиях. На данном уровне обучающиеся осваивают передовые методы структурирования программного кода, такие как модульность, абстракция и повторное использование кода.

Алгоритмизация на этом уровне выступает как инструмент для создания масштабируемых и поддерживаемых программных решений. Решение учебных и практико-ориентированных заданий на этом уровне отличается высокой степенью сложности и требует комплексного подхода. Алгоритмизация используется для разработки оптимальных решений, что способствует развитию навыков системного мышления и инженерного подхода. На всех этапах продвинутого уровня алгоритмизация оказывает значительное влияние на качество разрабатываемых решений. Она позволяет не только оптимизировать программы, но и обеспечивает их надёжность, эффективность и удобство сопровождения.

Градиентная модель демонстрирует постепенное усложнение задач и увеличение роли алгоритмизации на каждом уровне обучения. Начальный уровень закладывает фундаментальные навыки, базовый уровень развивает их через прикладное программирование, а продвинутый уровень интегрирует алгоритмическую компетенцию в профессиональную деятельность.

Соответственно, алгоритмизация выступает как универсальный педагогический инструмент, который объединяет все три уровня модели. Её влияние проявляется в формировании логического мышления, развитии навыков декомпозиции задач и создании эффективных программных решений. Представленная модель подчёркивает важность алгоритмизации как ключевого фактора успешного обучения программированию.

Таким образом, представленная градиентная модель влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий программирования представляет собой структурированный подход к обучению, учитывающий постепенное развитие компетенций обучающихся. Каждый уровень модели имеет свои уникальные характеристики и дидактические цели, однако общим элементом остаётся алгоритмизация, которая играет центральную роль в формировании профессиональных навыков программиста.

В модели формирования базовых компетенций будущего программиста показано, что формирование компетенций будущих ИТ-специалистов необходимо проводить параллельно, причём некоторые компетенции могут формироваться при изучении нескольких дисциплин в рамках одного семестра.

Таким образом, обучение будущих ИТ-специалистов является трудоёмким и сложным процессом, который представляет собой сложную, многоуровневую иерархическую структуру, в которой формирование компетенций может идти параллельно. Применение классических методов и средств обучения и их адаптация в совокупности с рассмотренными в статье современными подходами позволят в полной мере обеспечить процесс формирования необходимых компетенций.

Применение современных педагогических инструментов и автоматизированных программных комплексов поможет оптимизировать этот процесс, особенно удачным будет применение таких инструментов в процессе самообучения.

Заключение. Исследование показало, что обучение программированию

в вузах требует системного подхода, объединяющего классические методы обучения и современные практико-ориентированные технологии.

Предложенная многоуровневая градиентная модель обучения позволяет последовательно формировать компетенции будущих программистов, начиная с алгоритмизации и структурного программирования. Практико-ориентированные задания, внедрённые на базовом и продвинутом уровнях, способствуют развитию у студентов навыков творческого подхода и решения уникальных задач.

Новизна исследования заключается в разработке многоуровневой градиентной модели, которая обеспечивает параллельное формирование базовых и профессиональных компетенций, а также демонстрирует постепенное усложнение задач и увеличение роли алгоритмизации на каждом уровне обучения. Практическая значимость работы заключается в возможности адаптации предложенной модели для различных образовательных программ в сфере ИТ, что значительно улучшит подготовку ИТ-специалистов, соответствующих современным требованиям рынка труда.

Образовательный процесс, реализующий градиентную модель влияния алгоритмизации на решение практико-ориентированных заданий по программированию, позволяет эффективно решать проблему начального этапа обучения программированию первокурсников, которая обусловлена недостаточным уровнем их знаний. Установлено, что использование практико-ориентированных заданий повышает мотивацию студентов, развивает их способность к самообразованию и формирует навыки решения прикладных задач.

Литература

1. Витвицкая Л. А. Практико-ориентированные технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса университета. Челябинск : Оренбургский гос. ун-т, 2010. 1682 с.
2. Виштак Н. М., Михеев И. В. Особенности обучения программированию в высшей школе // Будущее атомной энергетики – AtomFuture 2019 : тез. докл. XV Междунар. науч.-практ. конф., Обнинск, 25 – 26 нояб. 2019 года. Т. 2. Обнинск : Обнинский институт атомной энергетики – филиал Национального исследовательского ядерного университета МИФИ, 2020. С. 132 – 134.
3. Виштак О. В., М. А. Кулагин, Михеев И. В. Подготовка к профессии программиста как синтез искусства и науки // Неделя науки СПбПУ : материалы науч. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 14 – 19 нояб. 2016 г. СПб. : Санкт-Петерб. политехнический ун-т Петра Великого, 2016. С. 16 – 18.
4. Губашева Х. А. Инновационные методы обучения программированию и ИТ в российских вузах / Х. А. Губашева, Д. М. Магамедова, З. А. Магазиева // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 5 (119).
5. Кнут Д. Э. Искусство программирования. Т. 1. Основные алгоритмы. М. : Вильямс, 2019. 672 с.
6. Мендыгалиева А. К. Учебные задания как средство формирования у учащихся начальной и основной школы системы понятий и общих способов деятельности (на примере уравнений) // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5.
7. Михеев И. В., Виштак О. В. Современные подходы к реализации практико-ориентированного подхода в обучении программистов // Физик: ученый, педагог, наставник : сб. науч. тр. Саратов : Саратов. источник, 2023. С. 246 – 248.
8. Сысоев А. А. Весна Е. Б., Александров Ю. И. О современной модели инженерной подготовки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7. С. 94 – 101.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002.
10. Шакирова, З. Х. Необходимые компетенции для будущего программиста // Современная педагогика. 2016. № 1(38). С. 60 – 62.

References

1. Vitviczkaya L. A. Praktiko-orientirovanny`e texnologii vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel`nogo processa universiteta. Chelyabinsk : Orenburgskij gos. un-t, 2010. 1682 s.
2. Vishtak N. M., Mixeev I. V. Osobennosti obucheniya programmirovaniyu v vy`sshej shkole // Budushhee atomnoj e`nergetiki – AtomFuture 2019 : tez. dokl. XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Obninsk, 25 – 26 noyab. 2019 goda. T. 2. Obninsk : Obninskij institut atomnoj e`nergetiki – filial Nacional`nogo issledovatel`skogo yadernogo universiteta MIFI, 2020. S. 132 – 134.
3. Vishtak O. V., M. A. Kulagin, Mixeev I. V. Podgotovka k professii programmista kak sintez iskusstva i nauki // Nedelya nauki SPbPU : materialy` nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem, Sankt-Peterburg, 14 – 19 noyab. 2016 g. SPb. : Sankt-Peterb. politexnicheskij un-t Petra Velikogo, 2016. S. 16 – 18.

4. Gubasheva X. A. Innovacionny`e metody` obucheniya programmirovaniyu i IT v rossijskix vuzax / X. A. Gubasheva, D. M. Magamedova, Z. A. Magazieva // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2022. № 5 (119).
5. Knut D. E`. Iskusstvo programmirovaniya. T. 1. Osnovny`e algoritmy`. M. : Vil`yams, 2019. 672 s.
6. Mendy`galieva A. K. Uchebny`e zadaniya kak sredstvo formirovaniya u uchashhixsya nachal`noj i osnovnoj shkoly` sistemy` ponyatij i obshhix sposobov deyatel`nosti (na primere uravnenij) // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. № 5.
7. Mixeev I. V., Vishtak O. V. Sovremenny`e podxody` k realizacii praktiko-orientirovannogo podxoda v obuchenii programmistov // Fizik: ucheny`j, pedagog, nastavnik : sb. nauch. tr. Saratov : Saratov. istochnik, 2023. S. 246 – 248.
8. Sy`soev A. A. Vesna E. B., Aleksandrov Yu. I. O sovremennoj modeli inzhener-noj podgotovki // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 7. S. 94 – 101.
9. Xutorskoj A. V. Klyuchevy`e kompetencii i obrazovatel`ny`e standarty` // Internet-zhurnal «E`jdos». 2002.
10. Shakirova, Z. X. Neobxodimy`e kompetencii dlya budushhego programmista // Sovremennaya pedagogika. 2016. № 1(38). S. 60 – 62.

I. V. Mikheev, O. V. Vishtak

MULTI-LEVEL HIERARCHICAL STRUCTURE OF PROGRAMMING EDUCATION AT THE INITIAL STAGES

The article addresses current issues in teaching programming at the initial stages of training future IT specialists. An analysis of the current state of job vacancies in the IT sector is conducted, highlighting the high demand for competent developers and the insufficient level of preparation among university graduates. Special attention is given to the role of algorithmization as a fundamental aspect of forming professional competencies of future IT specialists. A multi-level gradient model of education is proposed, including initial, basic, and advanced levels of programming skill acquisition. Within the model, emphasis is placed on the importance of transitioning from academic exercises to practice-oriented tasks to develop students' creative and logical thinking. The necessity of a systematic approach to education, integration of modern pedagogical tools, and automated software systems is underscored.

Key words: *programming education, algorithmization, practice-oriented tasks, multi-level model, competency-based approach, structured programming, gradient model, educational technologies.*

УДК 159.9

Н. Н. Рамазонов

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-115-127>

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В РОССИИ И УЗБЕКИСТАНЕ

Статья посвящена выявлению универсальных и культурно-специфических личностных предикторов благополучия педагогов России и Узбекистана. Методология включала факторный и множественный регрессионный анализ данных 300 педагогов (по 150 из каждой страны). Установлено, что выгорание и уязвимость к стрессу являются универсальными негативными предикторами позитивного функционирования. В то же время проактивная социальная ответственность и ситуативная внешне ориентированная ответственность демонстрируют культурно-специфическую прогностическую роль. Полученные данные подчеркивают необходимость культурно-чувствительных подходов к поддержке психологического благополучия педагогов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, педагоги, кросс-культурное исследование, толерантность к неопределенности, ответственность, жизнестойкость, эмоциональное выгорание, Россия, Узбекистан.

Введение. Современное образование функционирует в условиях беспрецедентных глобальных и национальных трансформаций, предъявляющих к педагогам новые, постоянно возрастающие требования. Эти вызовы, связанные с изменением образовательных стандартов, активным внедрением цифровых технологий и необходимостью работы с разнородными категориями учащихся, оказывают существенное влияние на психологическое состояние учителей [2]. Психологическое благополучие педагога выступает важнейшим условием создания безопасной, комфортной и развивающей образовательной среды. Учитель, находящийся

в состоянии внутреннего равновесия и удовлетворенности, способен не только эффективно содействовать всестороннему развитию личности учащегося, но и способствовать его психологическому благополучию, демонстрируя это своим личным примером [13].

В научной литературе последних десятилетий отмечается устойчивый рост интереса к феномену психологического благополучия, его структуре и детерминантам. Однако, несмотря на значительное количество исследований, комплексная роль личностных предикторов благополучия педагогов в различных социокультурных контекстах остаётся недостаточно изученной, что

затрудняет выявление универсальных и культурно-специфических закономерностей его формирования. Выбор России и Узбекистана для сравнительного анализа обусловлен сочетанием культурно-исторических сходств и выраженных различий [5], что предоставляет уникальную возможность для изучения как универсальных, так и культурно-специфических предикторов благополучия педагогов двух стран.

Таким образом, выявляется научное противоречие между высокой значимостью психологического благополучия педагогов для устойчивого развития системы образования и недостаточной эмпирической изученностью его личностных детерминант в кросс-культурном контексте.

Цель – выявить универсальные и культурно-специфические предикторы психологического благополучия педагогов в России и Узбекистане

Гипотеза: предполагается, что синдром эмоционального выгорания и уязвимость к стрессу будут являться универсальными негативными предикторами психологического благополучия для педагогов обеих стран, тогда как прогностическая роль ответственности и отношения к неопределенности будет различаться в зависимости от культурного контекста.

Обзор научной литературы и постановка проблемы. Феномен психологического благополучия, являясь одним из центральных конструктов позитивной психологии, получил широкое освещение в отечественной и зарубежной литературе. Научные дискуссии разворачиваются преимущественно вокруг двух ключевых парадигм: гедонистической и эвдемонической. Гедонистический подход трактует благополучие как максимизацию удовольствия и

минимизацию страдания, фокусируясь на субъективном переживании счастья и удовлетворенности жизнью (Н. Брэдберн [15] и Э. Динер [16]). Эвдемонический подход, основанный на аристотелевском понятии эвдемонии («процветание», «достойная жизнь»), фокусируется на реализации человеческого потенциала, личностном росте, поиске смысла и самоактуализации [1]. Наиболее полно он отражён в модели К. Риффа, включающей шесть компонентов психологического благополучия: автономию, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с другими, наличие жизненных целей и самопринятие [19]. Существенный вклад в развитие данного подхода внес М. Селигман [7], предложивший сначала концепцию «аутентичного счастья», а затем модель PERMA, охватывающую положительные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения. Данные концепции подчеркивают активную позицию личности, стремящейся к развитию и обретению жизненного смысла как условию подлинного благополучия.

В отечественной психологии преобладает интегративный подход, объединяющий гедонистические и эвдемонические аспекты [8]. А. В. Воронина [3] рассматривает психологическое благополучие как динамичное системное качество на биологическом, социально-педагогическом, социально-культурном и духовно-практическом уровнях. Г. М. Шамионов [9] предложил структурно-функциональную модель, представляющую благополучие как отношение личности к собственной жизни и естественное стремление к душевному равновесию и счастью. Опираясь на теорию

К. Рифф, Т. Д. Шевеленкова и П. П. Фесенко выделили шесть компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост [11].

Критически важный аспект изучения благополучия – учёт культурных и этнопсихологических факторов. Культура формирует систему ценностей, норм и смыслов, через которые человек воспринимает мир, строит социальные отношения и определяет критерии благополучия [10]. Одной из наиболее влиятельных концепций, описывающих культурные различия, является модель культурных измерений Г. Хофстеде [17]. Согласно этой модели ключевыми параметрами, влияющими на восприятие благополучия, являются индивидуализм-коллективизм, дистанция власти, избегание неопределённости и маскулинность-фемининность [Там же].

В индивидуалистических культурах благополучие чаще связывается с автономией и самореализацией, тогда как в коллективистских – с гармонией отношений и социальной поддержкой [Там же]. Так, Россия демонстрирует нарастающие индивидуалистические тенденции и сравнительно низкую дистанцию власти, тогда как Узбекистан – выраженный коллективизм и высокую дистанцию власти. Обе страны склонны к избеганию неопределённости. По показателю маскулинности Россия демонстрирует относительно низкие значения, тогда как Узбекистан занимает промежуточное положение, сочетая ценностные элементы маскулинного и фемининного типа [6; 14]. Таким образом, культурный контекст

формирует особые рамки, определяющие содержание и восприятие психологического благополучия.

Исследования показывают, что личностные особенности могут выступать как ресурсами благополучия, так и факторами уязвимости к стрессу и профессиональным трудностям. В условиях динамичных социокультурных преобразований образования, характерных для России и Узбекистана, особую значимость приобретает анализ личностных предикторов, чувствительных к культурным различиям и определяющих успешность адаптации педагогов.

В настоящем исследовании внимание сосредоточено на таких личностных характеристиках, как толерантность к неопределённости, ответственность, жизнестойкость и эмоциональное выгорание. Толерантность к неопределённости, значение которой особенно возрастает в динамично изменяющейся образовательной среде, рассматривается как потенциальный адаптивный ресурс, снижающий уровень стресса. Ответственность, одна из фундаментальных личностных категорий, предположительно, имеет культурно-специфическую прогностическую роль в формировании благополучия. Жизнестойкость выступает универсальным защитным механизмом, способствующим сохранению внутреннего баланса и оптимальной работоспособности, однако степень её выраженности и влияние на благополучие могут варьироваться под воздействием социокультурных факторов. Эмоциональное выгорание рассматривается как специфическая реакция психики человека на разные негативные ситуации его жизни, чьи проявления и факторы риска также могут опосредоваться культурными факторами.

Таким образом, выявление прогностической роли перечисленных личностных характеристик для психологического благополучия педагогов представляет собой актуальную задачу. Несмотря на потенциальную значимость данных конструкторов, комплексный анализ их взаимосвязей с психологическим благополучием в кросс-культурном контексте России и Узбекистана, особенно с использованием многомерных статистических методов, до настоящего времени не проводился. Настоящее исследование направлено на восполнение данного пробела.

Методология и методы исследования. Выборка исследования. В исследовании приняли участие 300 педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях России (150 человек) и Узбекистана (150 человек). Средний возраст участников составил 40,49 лет ($SD = 12,47$), средний педагогический стаж – 14,11 лет ($SD = 12,81$). Большинство участников – женщины (71 %).

Диагностический инструментарий. Для диагностики психологического благополучия использовались:

1. Шкала субъективного благополучия (А. Перуэ-Баду; адаптация М. В. Соколовой, 2020).

2. Оксфордский опросник счастья (Oxford Happiness Questionnaire, OHQ, М. Аргайл и др.; адаптация А. М. Голубев, Е. А. Дорошева, 2020).

3. Шкала оценки качества жизни (Q-LES-Q, Дж. Эндикотт; адаптация Н. Е. Водопьянова, 2020).

Для диагностики личностных особенностей педагогов использовались:

4. Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН, Т. В. Корнилова, 2020).

5. Многомерно-функциональная диагностика «ответственности – 110» (ОТВ – 110, В. П. Прядеин, О. В. Мухлынина, 2021).

6. Тест жизнестойкости С. Мадди (С. Мадди, Д. Хошаба; адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, 2021).

7. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко, 2020).

Методы математико-статистической обработки данных:

1. Разведочный факторный анализ (метод главных осей с Varimax-вращением) для выявления латентных конструкторов (факторов) в группах предикторных (личностные особенности) и зависимых (показатели психологического благополучия) переменных. Данный анализ использовался, в том числе, с целью редукции размерности данных, минимизации проблемы мультиколлинеарности.

2. Регрессионный анализ для оценки прогностической роли личностных особенностей в отношении компонентов психологического благополучия, с учетом групповой принадлежности (Россия/Узбекистан) и выявленных культурных различий.

Результаты исследования и обсуждение. Для выявления латентных структур среди 38 исходных предикторных переменных (показатели толерантности к неопределенности, ответственности, жизнестойкости и эмоционального выгорания) был проведен разведочный факторный анализ методом главных осей с Varimax-вращением. В результате было выделено пять факторов, объясняющих 62 % общей дисперсии исходных переменных.

Фактор 1 (26,0 % дисперсии), названный «Проактивная социальная

ответственность». Объединяет показатели с высокими нагрузками (более 0,700), отражающие внутреннюю мотивацию к добросовестной и общественно значимой деятельности: предметность (0,868), субъектность (0,866), интернальность (0,843), инструментально-стилевые трудности (0,831), эргичность (0,828), стеничность (0,828), социоцентричность (0,821), мотивационно-смысловые трудности (0,813), экстраполяция (0,811), взятие ответственности (0,804), эмпатия к окружающим (0,816) и близким людям (0,766).

Фактор 2 «Синдром эмоционального выгорания» (12,6 % дисперсии). Данный фактор комплексно отражает характерные проявления эмоционального выгорания. Наиболее высокие нагрузки имеют тревога и депрессия (0,880), редукция профессиональных обязанностей (0,701), личностная отстранённость (0,784), психосоматические и психовегетативные нарушения (0,784), а также переживание психотравмирующих обстоятельств (0,600) и расширение сферы экономии эмоций (0,638). Данный фактор комплексно отражает характерные проявления эмоционального выгорания.

Фактор 3 «Ситуативная внешне ориентированная ответственность» (12,8 % дисперсии). Данный фактор описывает тип ответственности, мотивированный внешними обстоятельствами, а не глубокой внутренней убежденностью. Ключевые показатели с высокими нагрузками включают экстернальность (0,846), осведомленность (0,764), эгоцентричность (0,717), операциональные трудности (0,711), а также умеренные нагрузки: аэргичность (0,629) и личностные трудности (0,669).

Фактор 4 «Уязвимость к стрессу» (5,8 % дисперсии). Этот фактор является инвертированным показателем жизнестойкости, объединяя ее три компонента с отрицательными нагрузками. Высокие отрицательные нагрузки имеют: низкий контроль (–0,802), низкое принятие риска (–0,745) и низкая вовлечённость (–0,679). Таким образом, фактор отражает дефицит устойчивости к стрессовым воздействиям.

Фактор 5 «Отношение к неопределенности» (4,9 % дисперсии). Объединяет показатели, отражающие различные аспекты толерантности к неопределенности. Основную положительную нагрузку имеет толерантность к неопределенности (0,759), наряду с умеренными нагрузками интолерантности (0,646) и межличностной интолерантности к неопределенности (0,657). Фактор описывает сбалансированное, но потенциально противоречивое отношение к неопределенности: готовность к переменам сочетается с потребностью в структурированности.

Для показателей психологического благополучия также был проведен разведочный факторный анализ методом главных осей с Varimax-вращением. В результате было выделено два фактора, объясняющих 70,2 % общей дисперсии исходных переменных.

Фактор 1 «Интегральное психологическое благополучие» (ИПБ) (50,5 % дисперсии). Отражает общий уровень удовлетворенности жизнью, эмоциональной стабильности и способности к саморегуляции. Высокие нагрузки (более 0,700) демонстрируют: Напряженность (0,905), Работа (0,869), Здоровье (0,865), Личные достижения (0,853), Самоконтроль (0,842), Общение с близкими людьми (0,795). Также включает Счастье (0,557) и Негативные эмоции

(0,666). Фактор охватывает комплексное ощущение гармонии, объединяя гедонистические и эвдемонические аспекты.

Фактор 2 «Позитивное функционирование» (ПФ) (19,7 % дисперсии). Объединяет такие ресурсные показатели. Высокие нагрузки (более 0,700) имеют оптимистичность (0,801) и низкий уровень субъективного дискомфорта (обратная шкала «Субъективное благополучие», нагрузка –0,704). Также включает ощущение доступности внешней помощи (поддержка,

0,662). Этот фактор отражает эвдемонический ресурсный потенциал личности, ее способность поддерживать внутреннее равновесие и оптимизм.

Далее для выявления универсальных и культурно-специфических личностных предикторов психологического благополучия был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты множественного регрессионного анализа для интегрального психологического благополучия педагогов России и Узбекистана представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты множественного регрессионного анализа для интегрального психологического благополучия педагогов России и Узбекистана

Переменная (Фактор)	β (Бета)	Ст. ош. β	B	Ст. ош. B	t(144)	p-знач.
Педагоги России						
Константа	–	–	–2,72	0,007	–388,57	0,000
Проактивная социальная ответственность	0,084	0,083	0,105	0,104	1,01	0,315
Синдром эмоционального выгорания	–0,154	0,087	–0,182	0,103	–1,77	0,078
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	–0,097	0,086	–0,116	0,103	–1,13	0,262
Уязвимость к стрессу	–0,024	0,083	–0,030	0,104	–0,29	0,770
Отношение к неопределённости	–0,020	0,083	–0,025	0,107	–0,24	0,813
Итоговые статистики	R = 0,23; R ² = 0,053; скорректированный R ² = 0,020; F(5,144) = 1,61; p = 0,162; стандартная ошибка оценки = 1,04.					
Педагоги Узбекистана						
Константа	–	–	3,00	0,003	1000,00	0,000
Проактивная социальная ответственность	0,082	0,077	0,067	0,063	1,06	0,290
Синдром эмоционального выгорания	–0,188	0,079	–0,163	0,069	–2,37	0,019
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	0,225	0,080	0,198	0,070	2,83	0,005
Уязвимость к стрессу	–0,212	0,078	–0,191	0,070	–2,71	0,007
Отношение к неопределённости	–0,109	0,077	–0,099	0,070	–1,41	0,162
Итоговые статистики	R = 0,41; R ² = 0,165; скорректированный R ² = 0,136; F(5,144) = 5,67; p < 0,001; стандартная ошибка оценки = 0,83.					

Примечание. Зависимая переменная – Фактор 1 «Интегральное психологическое благополучие». β – стандартизированный коэффициент регрессии; B – нестандартизированный коэффициент регрессии; Ст. ош. – стандартная ошибка.

Как видно из таблицы, для российских педагогов регрессионная модель, предсказывающая ИПБ, оказалась статистически незначимой ($F(5,144) = 1,61$; $p = 0,162$; $R^2 = 0,053$). Это свидетельствует о том, что исследуемые личностные факторы в совокупности не являются доминирующими предикторами интегрального психологического благополучия у российских педагогов в данной выборке. Ни один из предикторов не достиг уровня статистической значимости в индивидуальном предсказании ИПБ ($p > 0,05$). Данный результат указывает на то, что для педагогов из России могут быть более релевантны иные личностные или внешние (например, социально-экономические, организационные) факторы психологического благополучия, которые не были включены в текущую модель.

В отличие от российской выборки, регрессионная модель для узбекских педагогов по показателю «Интегральное психологическое благополучие» оказалась статистически значимой ($F(5,144) = 5,67$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,165$), что указывает на существенное влияние исследуемых личностных факторов.

Индивидуальный анализ предикторов выявил следующие значимые взаимосвязи:

1. «Синдром эмоционального выгорания» является значимым негативным предиктором ИПБ ($\beta = -0,188$; $p = 0,019$). Это означает, что чем выше уровень эмоционального выгорания у узбекского педагога, тем ниже его интегральное психологическое благополучие.

Этот результат согласуется с универсальным деструктивным влиянием выгорания на субъективное благополучие [12].

2. «Ситуативная внешне ориентированная ответственность» выступает значимым позитивным предиктором ИПБ ($\beta = 0,225$; $p = 0,005$). Данный результат указывает на то, что склонность к ответственности, мотивированной внешними обстоятельствами и ориентированной на личную выгоду, связана с более высоким уровнем благополучия. Это может отражать особенности адаптации в коллективистской культуре, где внешнее соответствие нормам и успешность в достижении одобряемых результатов может способствовать субъективному ощущению благополучия [17].

3. «Уязвимость к стрессу» также является значимым негативным предиктором ИПБ ($\beta = -0,212$; $p = 0,007$). Чем выше уязвимость к стрессу (то есть ниже жизнестойкость), тем ниже уровень интегрального психологического благополучия.

Полученные данные свидетельствуют о существенных культурно-специфических различиях в прогностической роли личностных факторов для интегрального психологического благополучия педагогов России и Узбекистана.

Для выявления предикторов Фактора 2 «Позитивное функционирование» (ПФ) также был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты представлены в табл. 2.

Результаты множественного регрессионного анализа
для «Позитивного функционирования»

Переменная (Фактор)	β (Бета)	Ст. ош. β	B	Ст. ош. B	t(144)	P-знач.
Педагоги России						
Константа			-0,252	0,053	-4,77	0,000
Проактивная социальная ответственность	-0,305	0,057	-0,339	0,063	-5,39	0,000
Синдром эмоционального выгорания	-0,425	0,059	-0,448	0,062	-7,20	0,000
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	-0,293	0,059	-0,311	0,062	-4,99	0,000
Уязвимость к стрессу	-0,276	0,056	-0,308	0,063	-4,89	0,000
Отношение к неопределённости	0,299	0,056	0,345	0,065	5,32	0,000
Итоговые статистики	Итоговые статистики: R = 0,750; R ² = 0,563; скорректированный R ² = 0,548; F(5,144) = 37,12; p < 0,001; Ст. ош. оценки = 0,63.					
Педагоги Узбекистана						
Константа			0,234	0,073	3,20	0,002
Проактивная социальная ответственность	0,316	0,073	0,290	0,067	4,36	0,000
Синдром эмоционального выгорания	-0,186	0,075	-0,183	0,073	-2,49	0,014
Ситуативная внешне ориентированная ответственность	-0,250	0,075	-0,248	0,074	-3,35	0,001
Уязвимость к стрессу	-0,240	0,073	-0,245	0,075	-3,28	0,001
Отношение к неопределённости	-0,066	0,073	-0,068	0,075	-0,91	0,366
Итоговые статистики	Итоговые статистики: R = 0,514; R ² = 0,264; скорректированный R ² = 0,239; F(5,144) = 10,33; p < 0,001; Ст. ош. оценки = 0,88.					

Примечание. Зависимая переменная – Фактор 1 «Интегральное психологическое благополучие». β – стандартизованный коэффициент регрессии; B – нестандартизованный коэффициент регрессии; Ст. ош. – стандартная ошибка.

Для российских педагогов регрессионная модель для «Позитивного функционирования» оказалась высоко статистически значимой ($F(5,144) = 37,12$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,563$). Все пять факторов являются статистически значимыми предикторами.

1. Синдром эмоционального выгорания ($\beta = -0,425$; $p < 0,001$) – самый сильный отрицательный предиктор, что подчеркивает его деструктивное влияние на

оптимизм, энергичность и социальную активность и полностью согласуется с теорией выгорания С. Маслач, М. П. Лейтер [18], которая постулирует, что эмоциональное истощение напрямую ведет к снижению позитивного аффекта, оптимизма и способности эффективно функционировать в социальной среде.

2. Проактивная социальная ответственность ($\beta = -0,305$; $p < 0,001$) – значимый отрицательный предиктор. То

есть, в российском контексте, несмотря на элементы коллективизма, избыточная проактивность и ориентация на общее благо без адекватных ресурсов или признания в смешанной (частично индивидуалистической) культуре приводят к истощению личных ресурсов, перегрузке и снижению позитивного функционирования.

3. Ситуативная внешне ориентированная ответственность ($\beta = -0,293$; $p < 0,001$) – также значимый отрицательный предиктор. Избыточная ориентация на внешние требования и оценки при недостатке внутренней мотивации может приводить к снижению оптимизма и чувства социальной поддержки, особенно в более индивидуалистическом культурном контексте, где ценятся личная инициатива и автономия [17].

4. Уязвимость к стрессу ($\beta = -0,276$; $p < 0,001$) – значимый отрицательный предиктор, что согласуется с универсальной ролью жизнестойкости в поддержании психологических ресурсов [4].

5. Отношение к неопределенности ($\beta = 0,299$; $p < 0,001$) – статистически значимый положительный предиктор. Способность российских педагогов гибко реагировать на неопределенность и воспринимать ее как возможность для развития способствует их позитивному функционированию.

Для педагогов Узбекистана регрессионная модель для «Позитивного функционирования» также оказалась высоко статистически значимой ($F(5,144) = 10,33$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,264$).

Проактивная социальная ответственность ($\beta = 0,316$; $p < 0,001$) – статистически значимый положительный предиктор. Этот результат отличается

от данных, полученных на российской выборке, и, вероятно, обусловлен доминированием коллективистских ценностей в узбекской культуре [17]. В рамках коллективистской социальной среды, где особое значение придается гармонии, взаимопомощи и приоритету группового благополучия, активное участие в общественной жизни и ответственное выполнение социальных ролей, ориентированных на общее благо, вероятно, рассматриваются не только как социальная норма и обязанность, но и как значимый источник личного удовлетворения.

Синдром эмоционального выгорания ($\beta = -0,186$; $p = 0,014$) – статистически значимый отрицательный предиктор. Это еще раз подтверждает универсальный негативный эффект выгорания на способность к позитивному функционированию [12].

Ситуативная внешне ориентированная ответственность ($\beta = -0,250$; $p = 0,001$) – статистически значимый отрицательный предиктор. Это представляет собой парадоксальный результат по сравнению с ее положительной ролью для ИПБ. Возможно, соблюдение социальных норм и ожиданий (проявление внешней ответственности) способствует социальной интеграции и общему чувству принадлежности, что позитивно для интегрального благополучия. Однако, вероятно, это же стремление к внешнему соответствию, при пренебрежении внутренними потребностями, может истощать личностные ресурсы и препятствовать развитию автономности и оптимизма, что негативно сказывается на позитивном функционировании.

Уязвимость к стрессу ($\beta = -0,240$; $p = 0,001$) – статистически значимый отрицательный предиктор, что вновь подтверждает универсальную важность жизнестойкости для поддержания психологических ресурсов [4].

Заключение. Исследование психологического благополучия педагогов России и Узбекистана позволило выявить как универсальные, так и культурно-специфические предикторы.

Эмоциональное выгорание и низкая жизнестойкость выступают общими негативными факторами «Позитивного функционирования», подчёркивая ключевую роль эмоциональной устойчивости для сохранения психологических ресурсов педагогов. У российских педагогов интегральное благополучие не связано с изучаемыми личностными характеристиками, тогда как позитивное функционирование снижается при высокой внешней ответственности и повышается при толерантности к неопределённости. У узбекских педагогов, напротив, ситуативная внешне ориентированная ответственность способствует общему благополучию, но пре-

пятствует позитивному функционированию, в то время как проактивная ответственность усиливает его.

Научная новизна исследования заключается в проведении комплексного кросс-культурного эмпирического исследования психологического благополучия педагогов России и Узбекистана с использованием многомерного факторного и регрессионного анализа. Выявлены уникальные культурно-специфические особенности взаимосвязей между толерантностью к неопределённости, ответственностью, жизнестойкостью, эмоциональным выгоранием и компонентами психологического благополучия. Впервые показана двойственная роль «ситуативной внешне ориентированной ответственности» для узбекских педагогов: позитивная для интегрального психологического благополучия и негативная для позитивного функционирования.

Результаты исследования являются основой для разработки культурно-чувствительных программ психологической поддержки и повышения психологического благополучия педагогов в России и Узбекистане, дифференцированных с учетом выявленной кросс-культурной специфики.

Литература

1. Асадуллин М. Р. Теоретический анализ понятия «психологическое благополучие» человека // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 6А. С. 228 – 240.
2. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. №. 1. С. 1 – 10.
3. Воронина А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. №. 21. С. 142 – 147.

4. Иванова Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2016.
5. Исаева З. Т., Усмонова М. Культурный диалог России и Узбекистана: традиции и современность // *Central Asian Journal of Education and Innovation*. 2025. Т. 4. №. 5. С. 186 – 189.
6. Окольская Л. А. Индивидуалистические и социально ориентированные родительские ценности в российских регионах // *Социологические исследования*. 2020. №. 7. С. 93 – 105.
7. Селигман М. Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия. М. : Альпина Паблишер, 2025. 512 с.
8. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2016. Т. 4. №. 6. С. 53.
9. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: изменчивость и детерминация // *Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сб. материалов всерос. науч. конф., Ярославль, 08 – 20 окт. 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль : Филигрань, 2020. С. 579 – 583.*
10. Шамионов Р. М. Теоретические подходы к этнопсихологическим и кросс-культурным исследованиям субъективного благополучия личности // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2016. №. 1. С. 7 – 19.
11. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности / *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95 – 129.
12. Щербакова Т. Н., Сташкова Т. В., Рягин С. Н. Деструкции личности в профессиональной сфере: субъективный контроль как фактор их преодоления // *Российский психологический журнал*. 2024. Т. 21. №. 1. С. 302 – 317.
13. Щигарцова А. А. Психологическое благополучие и удовлетворенность профессией современного учителя // *StudArctic Forum*. 2021. Т. 2. №. 22. С. 59 – 65.
14. Aminova M., Jegers M. Are Hofstede's National Cultures Homogeneous? Case of Uzbekistan // *Economic development in Central Asia: Institutional underpinnings of factor markets*. 2014. С. 85 – 98.
15. Bradburn N. *The Structure of Psychological well-being*. Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
16. Diener E. Subjective well-being // *Psychological bulletin*. 1984. Т. 95. №. 3. P. 542.
17. Hofstede G. What is culture? A reply to Baskerville // *Accounting, organizations and society*. 2003. Т. 28. №. 7-8. С. 811 – 813.
18. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // *World psychiatry*. 2016. 15. №. 2. С. 103 – 111.
19. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069 – 1081.

References

1. Asadullin M. R. Teoreticheskij analiz ponyatiya «psixologicheskoe blagopoluchie» cheloveka // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory` i sovremennyy`e issledovaniya. 2022. T. 11. № 6A. S. 228 – 240.
2. Bermus A. G. Aktual`ny`e problemy` pedagogicheskogo obrazovaniya v e`poxu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor // Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki. 2022. T. 7. №. 1. S. 1 – 10.
3. Voronina A. V. Problema psixicheskogo zdorov`ya i blagopoluchiya cheloveka: obzor koncepcij i opy`t strukturno-urovneвого analiza //Sibirskij psixologicheskij zhurnal. 2005. №. 21. S. 142 – 147.
4. Ivanova T. Yu. Funkcional`naya rol` lichnostny`x resursov v obespechenii psixologicheskogo blagopoluchiya : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01. Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova, 2016.
5. Isaeva Z. T., Usmonova M. Kul`turny`j dialog Rossii i Uzbekistana: tradicii i sovremennost` // Central Asian Journal of Education and Innovation. 2025. T. 4. №. 5. S. 186 – 189.
6. Okol`skaya L. A. Individualisticheskie i social`no orientirovanny`e roditel`skie cennosti v rossijskix regionax // Sociologicheskie issledovaniya. 2020. №. 7. S. 93 – 105.
7. Seligman M. Put` k proczvetaniyu: novoe ponimanie schast`ya i blagopoluchiya. M. : Al`pina Pablisher, 2025. 512 c.
8. Fomina O. O. Blagopoluchie lichnosti: problemy` i podxody` k issledovaniyu v otechestvennoj psixologii // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2016. T. 4. №. 6. S. 53.
9. Shamionov R. M. Sub`ektivnoe blagopoluchie lichnosti: izmenchivost` i determinaciya // Yaroslavskaya psixologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost`, perspektivy` : sb. materialov vseros. nauch. konf., Yaroslavl`, 08 – 20 okt. 2020 g. / otv. red. A. V. Karpov. Yaroslavl`: Filigran`, 2020. S. 579 – 583.
10. Shamionov R. M. Teoreticheskie podxody` k e`tnopsixologicheskim i krosskul`turny`m issledovaniyam sub`ektivnogo blagopoluchiya lichnosti // Vestnik Rossijskogo universiteta družby` narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2016. №. 1. S. 7 – 19.
11. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. Psixologicheskoe blagopoluchie lichnosti / Psixologicheskaya diagnostika. 2005. № 3. S. 95 – 129.
12. Shherbakova T. N., Stashkova T. V., Ryagin S. N. Destrukcii lichnosti v professional`noj sfere: sub`ektivny`j kontrol` kak faktor ix preodoleniya // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. 2024. T. 21. №. 1. S. 302 – 317.
13. Shhigarczova A. A. Psixologicheskoe blagopoluchie i udovletvorennost` professiej sovremennogo uchitelya // StudArctic Forum. 2021. T. 2. №. 22. S. 59 – 65.
14. Aminova M., Jegers M. Are Hofstede's National Cultures Homogeneous? Case of Uzbekistan // Economic development in Central Asia: Institutional underpinnings of factor markets. 2014. S. 85 – 98.

15. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
16. Diener E. Subjective well-being // Psychological bulletin. 1984. T. 95. №. 3. P. 542.
17. Hofstede G. What is culture? A reply to Baskerville // Accounting, organizations and society. 2003. T. 28. №. 7-8. S. 811 – 813.
18. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World psychiatry. 2016. 15. №. 2. S. 103 – 111.
19. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 1069 – 1081.

N. N. Ramazonov

**UNIVERSAL AND CULTURALLY-SPECIFIC PREDICTORS OF TEACHERS'
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING: A COMPARATIVE STUDY IN RUSSIA
AND UZBEKISTAN**

This article identifies universal and culturally-specific personal predictors of psychological well-being among teachers in Russia and Uzbekistan. The methodology involved factor analysis and multiple regression analysis of data from 300 teachers (150 from each country). It was found that burnout and vulnerability to stress are universal negative predictors of positive functioning. Simultaneously, proactive social responsibility and situational externally-oriented responsibility demonstrate a culturally-specific prognostic role. The findings highlight the need for culturally sensitive approaches to supporting teachers' psychological well-being.

Key words: *psychological well-being, teachers, cross-cultural study, tolerance of uncertainty, responsibility, hardiness, emotional burnout, Russia, Uzbekistan.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0

Т. И. Аравина

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-128-133>

ПЕДАГОГИКА ВПЕЧАТЛЕНИЙ

В статье представлено психолого-педагогическое исследование восходящего тренда – педагогики впечатлений в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогика впечатлений, экономика впечатлений, инновационные образовательные технологии.

В современных психолого-педагогических исследованиях актуализировался интерес к восходящему тренду – педагогике впечатлений в образовательном процессе.

Первое системное исследование в описании практических подходов в этом направлении представлено научно-педагогическим коллективом новосибирских учёных в сфере детского отдыха, работы педагогических команд детских лагерей [6]. В нем описана новая отрасль, педагогически ориентированная на организацию воспитательного досуга. Рассматриваются новые подходы социализации через «погружение в события», которые вызывают сильные положительные эмоции, глубокие переживания, преобразующиеся в личностный опыт подростка, социокультурные ценности.

Наряду с этим отмечается усиление внимания к понятию «впечатление» в научно-прикладных социально-экономических исследованиях. В экономике впечатлений исследуется впечатление

как новая потребительская ценность в сфере услуг, новый продукт развития экономики, новый тренд в индустрии развлечений, как модель экономики, в которой основным объектом продажи становятся незабываемые ощущения, эмоции и личный опыт потребителя, а не просто товары и услуги. Таким образом, ценность продукта определяется не только его функциональностью, но и тем, что чувствует покупатель, он платит больше за уникальные впечатления [4].

Особый импульс придает развитию экономики впечатлений новое законодательство о развитии креативных индустрий [9]. Креативная экономика в России в 2025 году составила 4,2 %. Поставлена задача к 2030 году увеличить ее до 6 % [1]. К креативным индустриям по закону отнесены: народные художественные промыслы, ремесла, произведения литературы и искусства, аудиовизуальные произведения, издательская деятельность, программное обеспечение, в том числе с технологией

виртуальной и дополненной реальности, реклама, мода, дизайн, архитектура, деятельность музеев и др.

В связи с этим интересным примером организации профориентационной работы на базе частного музея науки и человека «Эврика» в г. Владимире является разработка и успешная реализация стартапа как диплома «Моя профессия – мой выбор» магистра педагогического образования Е. А. Подгорной. В музее стали осуществляться дополнительные услуги по профориентации обучающихся в атмосфере впечатляющих экспериментов демонстрационных эффектов физических явлений с использованием 150 научных интерактивных экспонатов по механике, электричеству, гидравлике, аэродинамике и др. Экскурсии проводятся с аудиовизуальным сопровождением информации об условиях получения рабочей профессии технико-технологических специальностей в колледжах области.

Педагогика впечатлений актуализирует эмоциональную составляющую в образовательном процессе, что создаёт дополнительные условия для активизации у обучающихся восприятия, мышления, памяти, воображения, способствует развитию образно-эмоциональной и личностно-смысловой сфер обучающихся [3].

Неслучайно современные школьники предпочитают учебникам спектакли и экскурсии. Большинство из них хотели бы изучать литературу по спектаклям, а историю – по музейным экспонатам и документальным фильмам. Об этом говорят данные опроса учащихся 7 – 11-х классов, который провели специалисты «Умскул» и «МТС Live». 64 % опрошенных школьников

признались, что смысл книги становится им понятнее после просмотра спектакля по ней. Посещение музеев помогает подросткам лучше освоить курс истории, об этом заявили 71 % респондентов. При этом 53 % школьников утверждают, что во время музейной экскурсии запоминают больше информации, чем в классе. Важнее всего для школьников в театре, чтобы актеры по настоящему проживали свои роли – 67 %; чтобы все выглядело красиво – 63 %; атмосфера зала и сцены – 59 %. Важнее всего для школьников в музее: интересные экспонаты, культурные артефакты – 63 %; возможность ощутить атмосферу истории – 54 %. Ученики 7 – 11-х классов в равной степени интересуются сценическими постановками классических произведений и интерпретациями современных фильмов, сериалов и компьютерных игр (по 55 % соответственно). В музеях подросткам хотелось бы видеть больше экспозиций, связанных с сегодняшним днем (42 %) и созданных с использованием технологии виртуальной реальности, с интерактивными элементами и квестами (39 %) [8].

Однако эмоциональное обеспечение образовательного процесса в школе, колледже и вузе остается, на наш взгляд, одной из острых проблем современного образования.

Представляется, что среди современных прагматичных подходов в образовании (стандарты качества, компетенции, показатели и т. п.) проблемы «волнения души», по Ушинскому, обозначенные им коротким словом «чувствование», в преподавании и обучении становятся особенно актуальными в

научно-прикладной педагогической рефлексии [7].

Так как волнение, радость, равнодушие, тревога, скука, интерес, безразличие – это все явно и неявно сопровождает деятельность обучающегося и преподавателя.

На наш взгляд, рациональная доминанта образовательного процесса должна обязательно дополняться побуждением аффективно-мотивационной сферы личности, заражающейся эмоциональной атмосферой на занятии.

Необходимо отметить, что проявляется эмоциональная рассогласованность в поведении и общении преподавателей и обучающихся, несовпадение личностных и ценностных смыслов, отношений старшего и молодого поколений, различия в языковой картине мира, элементом которой и является мир эмоций.

В своей педагогической деятельности в целях побуждения познавательного интереса студентов сделана попытка дополнения интерактивных форм занятий научно-прикладного характера живым участием руководителей образовательных организаций на встречах «от первого лица» при реализации программы магистратуры «Педагогическое образование», профиль «Менеджмент в образовании» при изучении таких дисциплин, как:

- государственное управление развитием образования;
- кадровый менеджмент в образовательной организации;
- психология управления;
- управленческая культура.

На занятиях приняли участие:

- ректор Владимирского института развития образования им. Л. И. Новиковой (ВИРО) М. В. Артамонова;

- директор образовательного центра № 5 г. Владимира А. А. Львова;

- заместитель директора городского информационно-методического центра Э. В. Барышникова;

- заместитель директора СОШ №6 г. Владимира Е. Н. Брайт;

- директор МБОУ «СОШ №7» имени А. П. Чулкова г. Карабаново, победитель регионального этапа «Директор года 2024» во Владимирской области, лауреат Всероссийского конкурса «Директор года России» 2025 года Э. Э. Нуриев.

По отзывам магистрантов, дискуссионные занятия с руководителями обеспечивают взаимопонимание, «окрашивают педагогическое общение радостью вдохновения», создают ощущение «смыслового прорыва»; «вызывают интерес, эмоции, искреннее уважение, доверие; создают новые реальные образы руководителей; вдохновляют на личные карьерные профессиональные планы».

Незабываемое впечатление оставило занятие «Инновационная школа» с участием директора школы из г. Карабаново. Отмечен его лидерский стиль, неравнодушное отношение к управлению педагогическим коллективом. «Эмоциональность директора придает мысли, слову больше напряженности и остроты в восприятии личности лидера», отметили магистранты.

Особые впечатления оставили у студентов обсуждения проблем формирования управленческой культуры сотрудничества в Образовательном центре № 5 г. Владимира, который занял 1-е место в городском конкурсе проектов, а директор стала победителем регионального этапа конкурса «Директор

года России – 2026» с проектом «Школа равнодушных наставников».

Творческое участие студентов проявилось в дискуссии «Директор школы – тренер, наставник молодых учителей в педагогическом коллективе». Магистры смонтировали ролики из лучших отечественных фильмов об успехах в спорте, записали интервью с ведущими тренерами лучших студенческих спортивных команд ВлГУ. Студенты искренне поделились с коллегами о достижениях в спорте и педагогической деятельности при поддержке тренеров, наставников, директора школы. Рассказали, как командный дух в коллективе проявлялся в преодолении трудностей, завоевании побед, личностном развитии.

Большой интерес был вызван ректором ВПО в обсуждении инновационных проектов института, в том числе новой модели профориентации школьников «Билет в будущее». Он становится важной частью образовательного процесса, помогая школьникам сделать правильный выбор профессии и подготовиться к успешной карьере. «Билет в будущее» реализуется в рамках федерального проекта «Профессионалитет» Национального проекта «Молодежь и дети» [5].

Так, 18.04.2026 г. прошел единый День открытых дверей для школьников 8 – 11-х классов в образовательно-производственных кластерах нашего региона.

В числе наиболее впечатляющих мероприятий – интерактивные занятия

по химии, мастер-классы «Волшебное стекло», где школьники увидели процесс работы со стеклом и создали собственные изделия.

В этот день прошли родительские собрания, всероссийский классный час «Профессионалитет: ты в хорошей компании», экскурсии на площадки высокотехнологичных производств: «Росатом. Стекловолокно», «Красное Эхо», ВНИИ «Сигнам», ЗиД, КЭМЗ, Муромский приборостроительный завод [2].

Бурному развитию педагогики впечатлений, на наш взгляд, способствует активное применение инновационных цифровых образовательных технологий, в том числе освоение и преподавателями, и обучающимися использования иммерсивных технологий (VR/AR), искусственного интеллекта (ИИ), специализированных образовательных платформ, геймификации. Так, игры тренируют воображение, творчество, концентрацию внимания, насмотренность, гибкость, помогают найти идеи для новых проектов.

Представляется, что актуализация проблемы педагогики впечатлений в образовательном процессе, применение инновационных образовательных технологий будут способствовать более активной включенности обучающихся в познавательный процесс, развитию творчества, образно-эмоциональной, личностно-смысловой сфер, а также придаст импульс обогащению воспитательной работы с обучающимися.

Список литературы

1. Вклад креативной экономики в ВВП в 2025 году составил 8,26 трлн рублей [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: https://www.economy.gov.ru/material/news/vklad_kreativnoy_ekonomiki_v_vvp_v_2025_godu_sostavil_826_trln_ru-bley.html?ysclid=mp367dzoyh35708634 (дата обращения: 11.05.2026).
2. Во Владимирской области пройдет Единый день открытых дверей в образовательно-производственных кластерах «Профессионалитета» [Электронный ресурс] // Правительство Владимирской области. URL: <https://avo.ru/-/vo-vladimirskoj-oblasti-projdet-edinyj-den-otkrytyh-dverej-v-obrazovatel-no-proizvodstvennyh-klasterah-professionaliteta-1?ysclid=mp36qhk7g28711140> (дата обращения: 11.05.2026).
3. Загидуллин Р. Р. Эмоциональная педагогика: психолого-педагогические основы включения эмоций в учебный процесс // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-2. С. 82 – 87.
4. Пайн Б. Д., Гилмор Дж. Х. Экономика впечатлений. Как превратить покупку в захватывающее действие. 2-е изд., пересмотр. М. : Альпина Паблишер ; Интеллектуальная литература, 2020. 394 с.
5. Паспорт национального проекта «Молодежь и дети» (Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2025 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/?ysclid=mp360mut2d742396676> (дата обращения: 11.05.2026).
6. Педагогика впечатлений: очерки по теории и практике феномена : монография / А. А. Данилков [и др.] ; науч. ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск : Новосибир. издат. дом, 2024. 228 с.
7. Роботова А. С. «Внутренние волнения души» в педагогическом процессе [Электронный ресурс] // Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. С. 13 – 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennie-volneniya-dushi-v-pedagogicheskom-protseste?ysclid=mp36otbau967876967> (дата обращения: 11.05.2026).
8. Современные школьники предпочитают учебникам спектакли и экскурсии // Forbes [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/education/549961-sovremennye-skol-niki-predpocitaut-ucebnikam-spektakli-i-ekskursii> (дата обращения: 11.05.2026).
9. Федеральный закон «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации» от 08.08.2024 № 330-ФЗ [Электронный ресурс] // Консультант плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_482580/?ysclid=mp35yvvz78c615836316 (дата обращения: 11.05.2026).

References

1. Vklad kreativnoj ekonomiki v VVP v 2025 godu sostavil 8,26 trln rublej [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii. URL: https://www.economy.gov.ru/material/news/vklad_kreativnoy_ekonomiki_v_vvp_v_2025_godu_sostavil_826_trln_rubley.html?ysclid=mp367dzoyh35708634 (data obrashcheniya: 11.05.2026).

2. Vo Vladimirskoj oblasti projdyot Edinyj den' otkrytyh dverej v obrazovatel'no-proizvodstvennyh klasterah «Professionaliteta» [Elektronnyj resurs] // Pravitel'stvo Vladimirskoj oblasti. URL: <https://avo.ru/-/vo-vladimirskoj-oblasti-projdet-edinyj-den-otkrytyh-dverej-v-obrazovatel-no-proizvodstvennyh-klasterah-professionaliteta-1?ysclid=mp36qhk7g28711140> (data obrashcheniya: 11.05.2026).
3. Zagidullin R. R. E`mocional`naya pedagogika: psixologo-pedagogicheskie osnovy` vklyucheniya e`mocij v uchebny`j process // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya. 2010. № 12-2. S. 82 – 87.
4. Pajm B. D., Gilmor Dzh. X. E`konomika vpechatlenij. Kak prevratit` pokupku v zachvaty`vayushhee dejstvie. 2-e izd., peresmotr. M. : Al`pina Publisher ; Intel`lektual`naya literatura, 2020. 394 s.
5. Pasport nacional`nogo proekta «Molodezh` i deti» (Ministerstvo nauki i vy`sshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, 2025 g.) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/?ysclid=mp360mut2d742396676> (data obrashcheniya: 11.05.2026).
6. Pedagogika vpechatlenij: ocherki po teorii i praktike fenomena : monografiya / A. A. Danilov [i dr.] ; nauch. red. E. V. Andrienko. Novosibirsk : Novosibir. izdat. dom, 2024. 228 s.
7. Robotova A. S. «Vnutrennie volneniya dushi» v pedagogicheskom processe [Elektronnyj resurs] // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2009. S. 13 – 21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrennie-volneniya-dushi-v-pedagogicheskom-protsesse?ysclid=mp360tbaui967876967> (data obrashcheniya: 11.05.2026).
8. Sovremennye shkol'niki predpochitayut uchebnikam spektakli i ekskursii [Elektronnyj resurs] // Forbes. URL: <https://www.forbes.ru/education/549961-sovremennye-skol-niki-predpocitaut-ucebnikam-spektakli-i-ekskursii> (data obrashcheniya: 11.05.2026).
9. Federal'nyj zakon «O razvitii kreativnyh (tvorcheskikh) industrij v Rossijskoj Federacii» ot 08.08.2024 № 330-FZ [Elektronnyj resurs] // Konsul'tant plyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_482580/?ysclid=mp35yvz78c615836316 (data obrashcheniya: 11.05.2026).

T. I. Aravina

THE PEDAGOGY OF IMPRESSIONS

The article presents a psychological and pedagogical study of the uptrend – the pedagogy of impressions in the modern educational process.

Key words: *pedagogy of impressions, economics of impressions, innovative educational technologies.*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИСТОРИОГРАФИИ ЕВРОПЕЙСКОГО И ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФАКТОРОВ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

В статье раскрываются особенности работы с историографическим материалом в школьном курсе истории на примере изучения европейского и дальневосточного факторов происхождения Второй мировой войны. Предлагаются варианты применения историографического материала на уроках с привлечением кейс-метода.

Ключевые слова: методика преподавания истории, кейс-метод, межвоенный период, Вторая мировая война, историография, педагогика, старший школьный возраст.

Введение. Вопросы международных отношений периода между двумя мировыми войнами занимают существенное место в школьном курсе истории. Их изучение тесно связано с решением задач по формированию и сохранению исторической памяти у молодого поколения в отношении ключевых событий истории нашего общества и государства, с необходимостью передачи достоверной и объективной информации о роли России в исторических процессах XX века, борьбе с праворадикальными общественно-политическими движениями – фашизмом и нацизмом. Это отвечает содержанию Указа Президента России от 9 ноября 2022 года «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», в котором историческая память отнесена к нравственным ценностям, рассматриваемым в качестве основы

российского общества и ключевого звена в области укрепления и защиты суверенитета страны, подчеркивается необходимость ее сохранения, противодействия попыткам фальсификации истории, сбережения «исторического опыта формирования традиционных ценностей и их влияния на российскую историю» [14].

Другим важным нормативно-правовым документом в области образования, где вышеуказанные положения нашли своё развитие, является Указ Президента России от 8 мая 2024 г. «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». В нем особо отмечается, что в условиях современной международной обстановки российское общество и государство сталкиваются с целым рядом рисков и угроз, к которым отнесены и попытки отрицать или преуменьшить исторический вклад России в развитие

мировой цивилизации, исказить историческую правду в отношении ключевых событий отечественной истории, что стало составной частью информационной войны, проводимой недружественными странами с целью подорвать целостность, а также гармоничность российского общества и государственного строя [15].

В этом плане временной отрезок новейшей истории, датируемый 1919 – 1939 годами, важен для понимания значимых исторических процессов XX века. Именно изучение межвоенного периода помогает сформировать, закрепить и в дальнейшем развивать знания о причинах возникновения Второй мировой / Великой Отечественной войны. Отметим, что в списке «трудных вопросов истории» Историко-культурного стандарта по Отечественной истории (раздел VI «Советское общество в 1920-е – 1930-е гг.», подраздел «Внешняя политика СССР в 1930-е годы») отдельно фигурирует вопрос об оценке внешней политики СССР накануне и в начале Второй мировой войны [6].

Полагаем, что повышению качества раскрытия обозначенной темы, развитию критического мышления обучающихся может способствовать привлечение историографического материала, связанного с данной проблематикой, отражающего академический взгляд на излагаемые в школьном курсе события и позволяющего углубить представления учащихся о происхождении Второй мировой войны с учетом современных научных оценок.

Постановка проблемы. Следует отметить, что осмысление рассматриваемого вопроса остаётся актуальным для представителей академической

науки и сохраняет свою дискуссионность, что усложняет работу учителя при подготовке соответствующего занятия. Отечественная историография европейского фактора происхождения Второй мировой войны отличается определенным различием в подходах к его пониманию учеными советского и постсоветского периодов. Советские историки в отношении европейской политики накануне Второй мировой войны придерживались единой позиции, согласно которой Германия и Италия обозначались прямыми виновниками мировой войны, поскольку нацистский/фашистский режим в данных странах по своей природе был нацелен на ведение захватнической войны, а западные державы (Великобритания, Франция, США) выступали ее косвенными виновниками вследствие нерешительной позиции, попыток вести переговоры с агрессором за счёт суверенитета отдельных европейских стран, нежелания идти на сотрудничество с СССР и проведения недоброжелательной политики в отношении Москвы [10, с. 461, 534, 672]. По мнению авторитетного историка советского периода В. Я. Сиполса, СССР оставался единственной страной, которая пыталась действительно противостоять агрессии фашистских государств, но предлагаемые советскими руководителями проекты и предложения постоянно игнорировались западными державами [13, с. 304 – 305].

Современная российская историография европейского фактора происхождения Второй мировой войны представлена широким количеством работ, которые рассматривают европейскую политику и общество межвоенного периода

с разных ракурсов. К примеру, А. В. Шубин среди причин и предпосылок возникновения Второй мировой войны выделяет экономический фактор, прежде всего влияние мирового кризиса 1929 – 1933 годов на изменение политического строя в некоторых европейских странах, где на первый план выходят правые режимы [19, с. 4 – 42].

В то же время А. В. Фененко рассматривает межвоенный период через призму кризиса версальско-вашингтонского порядка, связанного с невозможностью устранить присущие ему противоречия в рамках функционирования системы международных отношений (навязывание Великобританией и Францией своей модели видения мироустройства, изоляционизм США, неудачная интеграция Германии и СССР в систему международных отношений, формирование и нерешённость территориальных претензий в ряде областей Центральной и Восточной Европы, недостаточное внимание к разрешению конфликта между Китаем и Японией и др.). Они были заложены ещё при его формировании, а после экономического кризиса 1929 – 1933 годов получили разрушительный импульс [17, с. 595 – 644]. Внимание российских исследователей также привлекают отдельные моменты европейской политики накануне Второй мировой войны [7, с. 289 – 297; 12, с. 105 – 112].

Зарубежная историография, представленная работами немецких, британских и американских историков, в целом склонна оправдывать действия западных правительств накануне войны так называемыми «идеалистическими представлениями» о возможности сохранить мир путём территориальных уступок.

В качестве основной причины происхождения Второй мировой войны немецкие и британские [20] исследователи выделяют субъективный фактор – влияние действий отдельных личностей на ухудшение военно-политической обстановки в мире.

Для западных историков характерны критика советской политики коллективной безопасности, приписывание ей неэффективности и неискренности. Особо негативные оценки советской внешнеполитической линии накануне войны принадлежат представителям американской историографии. Так, Л. Фишер утверждал, что для СССР военное противостояние Германии с западными державами давало возможность восстановить свои границы в рамках Российской империи [16, с. 11].

На этом фоне выделяются работы И. Фляйшхауэра [18] и Т. Бувери [2], которые подвергают критике политику «умиротворения» со стороны правительств Чемберлена и Даладье, а также признают антисоветский характер мюнхенских соглашений 1938 года, породивших дипломатическую изоляцию СССР. Все это заставило советское правительство искать способы отсрочить военное столкновение и вынудило подписать пакт о ненападении с Германией.

Отечественная историография дальневосточного фактора происхождения Второй мировой войны едина в своих оценках и основывается на выделении японского милитаризма как основного фактора обострения военно-политической ситуации в Восточной Азии [11, с. 48 – 50]. При этом политика западных

держав в отношении Китая и Японии активно критикуется из-за непоследовательности, отсутствия активного сопротивления японским экспансионистским планам, стремления придать японской внешней политике антисоветский характер [5, с. 238 – 252].

Зарубежная историография во многом сосредоточена на изучении отдельных сюжетов дальневосточной политики предвоенного периода. Монгольская историография акцентирует внимание на изучении боёв на реке Халхин-Гол и подчёркивает неоценимую помощь СССР в деле сохранения независимости Монголии перед лицом японо-маньчжурской агрессии [9, с. 48 – 52].

До недавнего времени среди китайских историков доминировала европоцентричная точка зрения в отношении происхождения и начала Второй мировой войны. Однако за последнее десятилетие наблюдается трансформация в традиционных подходах. Исследователь Сюй Лань отмечает, что часть представителей китайской исторической науки пересмотрели свое мнение в отношении даты начала Второй мировой войны в пользу событий 18 сентября 1931 года, обозначивших начало японской интервенции в Маньчжурию [3, с. 36]. Высоко оценивает материальную помощь Китаю со стороны советского руководства во время Второй мировой войны, а также выделяет два очага ее возникновения (Германия в Европе, Японская империя – в Восточной Азии) историк Сюэ Сяньтянь [Там же, с. 38 – 39]. Вместе с тем исследователь Лю Хун подчеркивает вклад китайского народа в борьбу против япон-

ского агрессора в контексте противостояния СССР против Германии, отмечая, что китайское сопротивление стало сдерживающим фактором, который не позволил японским военным и политикам осуществить полноценную агрессию в северном направлении [Там же, с. 37].

Японские историки в отношении определения основных причин Второй мировой войны в АТР придерживаются двух тезисов. Первый состоит в том, что основная вина за развязывание Японией войны на Тихом океане лежит на военных [5, с. 241]. Второй тезис японской историографии больше привязан к международным отношениям межвоенного периода и представляет собой попытку выдвинуть в качестве основополагающего фактора начала военных действий в АТР американо-японские противоречия [Там же, с. 314 – 315].

Западная историография изучения дальневосточного фактора происхождения Второй мировой войны преимущественно сконцентрирована на сюжете противостояния США и Японии. Некоторая часть западных историков (А. Ириэ и Б. Лидделл Гарт) предпринимают попытки исследовать причины японской агрессии в регионе с точки зрения влияния экономических факторов, но умалчивают или отрицают антисоветский характер политики западных держав в Восточной Азии [4, с. 13 – 16].

Таким образом, в изложении причин и предпосылок возникновения Второй мировой войны учитель сталкивается с необходимостью раскрытия двух факторов, имеющих привязку к определённым географическим регионам – ев-

ропейскому и дальневосточному, с учетом точек зрения, сформулированных в исторической науке, и нахождения наилучшего метода усвоения материала учащимися. Это весьма непростая задача, учитывая наличие многочисленных работ отечественных и зарубежных историков по данному вопросу и разнообразие высказанных суждений. В данной статье особое внимание будет уделено дальневосточному фактору как менее раскрытому, на наш взгляд, в учебном материале и уточняющему дискуссионный вопрос о хронологии и происхождении Второй мировой войны.

Основная часть. Изучение межвоенного периода международных отношений накануне Второй мировой войны и в целом всех событий, которые связаны с формированием европейского и дальневосточного факторов ее происхождения, согласно Федеральной образовательной программе среднего общего образования предусмотрено в 10-м классе в рамках курса как всеобщей, так и отечественной истории.

На наш взгляд, плодотворным подходом в решении поставленной задачи может стать применение метода кейсов. Раскрывая его образовательный потенциал, Е. А. Бодога, в частности, указывает, что при его использовании посредством диалога происходит взаимодействие учителя и ученика; он имеет практическую направленность; интерактивный формат кейсовых заданий обеспечивает активное участие ученика на уроке. Кроме того, кейс-метод развивает навыки XXI века (коллаборацию, коммуникацию, креативность, критическое мышление) [1, с. 422].

С применением технологии кейсов изучение историографического материала в школе на примере исследования европейского и дальневосточного факторов происхождения Второй мировой войны может осуществляться в двух вариантах, которые мы рассматриваем ниже.

1-й вариант: использование метода кейсов при изучении политики «умиротворения» и пакта Молотова – Риббентропа. Данные составляющие европейского фактора происхождения Второй мировой войны вызвали пристальное внимание и дискуссии в исторической науке.

При постановке проблемы на уроке возможно использовать следующие формулировки: «Можно ли было предотвратить Вторую мировую войну в Европе?» или «Кто несёт основную ответственность за развязывание войны?». Класс делится на группы, каждая из которых получает подборку выдержек из работ историков с разными точками зрения.

К примеру, группа 1 будет работать с фрагментами работ представителей западной историографии (И. Фляйшхауэр, Т. Бувери и др.), которые критично рассматривают европейскую политику накануне Второй мировой войны.

Группа 2 может работать с фрагментами из работ советской/российской историографии (В. П. Потемкин, В. Я. Сиполс, А. В. Шубин и др.). Участники данной группы анализируют материалы, где акцентируется внимание на изначально агрессивной сущности фашизма, стремлении западных держав политически изолировать СССР на международной арене, а за-

ключение пакта о ненападении с Германией трактуется вынужденной мерой, заключающейся в стремлении советского руководства оттянуть войну на несколько лет для улучшения обороноспособности страны.

Группа 3 выступает в роли экспертов. Данная группа фиксирует основные тезисы из кейсов предыдущих групп, а затем определяет ключевые различия в их аргументации.

Учитель помимо непосредственного участия во внеурочной творческой работе по созданию, оформлению и интеграции кейса с использованием историографического материала в урочную деятельность, во время проведения самого урока выступает со вступительным и заключительным словом, организует дискуссию между группами учеников, оценивает вклад учеников в анализ ситуации. В определённых ситуациях учитель дополняет позицию учебной группы важной информацией или акцентирует внимание класса на те аргументы и тезисы, которые обучающиеся не смогли представить в ходе работы с историографическим материалом.

В конце урока ученики должны сформулировать вывод, где указывается, что Вторая мировая война стала возможна из-за агрессивной сути фашистских режимов Германии и Италии, в основе которых лежало стремление к реваншу и территориальной экспансии за счёт соседних территорий. При этом характерно замалчивание роли и ответственности западных стран в стремлении умиротворить агрессоров и направить военно-политическую мощь фашистских государств против СССР. Обучающиеся должны понять, что

внешняя политика СССР накануне Второй мировой войны была направлена на создание модели коллективной безопасности против потенциальных агрессоров в Европейском регионе, но ввиду нежелания большинства стран участвовать в данном формате советское руководство было вынуждено заключить договор о ненападении с Германией, чтобы отсрочить для себя начало войны.

2-й вариант предполагает акцентировать внимание на дальневосточном факторе происхождения Второй мировой войны через дискуссию о корнях японской агрессии. Ученикам следует предложить проанализировать подходы трёх разных историографических направлений (отечественной, японской и англо-американской) в отношении объяснения причин японской экспансии в Восточной Азии.

В начале проведения урока необходимо обратить внимание учащихся на то, что в современной исторической науке нет единого взгляда на хронологические рамки начала Второй мировой войны на Дальнем Востоке: ряд историков ведут отсчёт от вторжения японских войск в Маньчжурию (1931 г.) или с начала полномасштабной японо-китайской войны (1937 г.). Также существуют точки зрения о том, что Вторая мировая война в Восточной Азии началась с 1939 года (битва на р. Халхин-Гол) или с 1941 года (атака японского флота на Пёрл-Харбор). Учитель должен объяснить школьникам, что происхождение Второй мировой войны в не меньшей степени связано с дальневосточным фактором, чем с европейским.

В качестве ключевого проблемного вопроса урока можно использовать следующую возможную формулировку: «Почему Япония, небольшое островное государство, вступила на путь масштабной агрессии?»

Класс делится на три группы. Каждая из них получает выдержки из работ историков, которые являются представителями определённого направления историографии. Задача группы состоит в выделении ключевых причин агрессии Японии с точки зрения историков и объяснении логики их аргументации.

Первая группа может работать с советской/российской историографией (к примеру, А. С. Железняков, Е. Л. Катасонова, А. С. Савин и др.). В работах советских историков ключевыми причинами японской агрессии 1930-х годов определяются следующие факторы: влияние монополий (дзайбацу), необходимость захвата новых рынков сбыта товаров после экономического кризиса 1929 – 1933 годов, японский милитаризм и активное вмешательство военных в политическую сферу, рост национализма и обращение к самурайским традициям служения императорской власти, складывание государства фашистского типа (монархо-фашизм).

Современные отечественные историки прослеживают в японской агрессии накануне Второй мировой войны более глубокие исторические корни. Когда в 1870-х годах Япония вступила на путь вестернизации, перед ней встали две задачи: во-первых, любыми средствами укрепить свою экономику для дальнейшей модернизации страны. Во-вторых, продемонстрировать свою

военно-политическую силу на международной арене, чтобы западные державы вели любого рода взаимодействия с Японией на равных.

Отечественные историки агрессивные намерения Японии по отношению к СССР аргументируют, в том числе, наличием планов «Хокусин-Рон» и «Кантокуэн».

Первой группе следует ответить на следующие вопросы:

1. Какие движущие силы японской агрессии выделяют отечественные историки (социально-экономические, политические, военные и др.)?

2. Как оценивается роль СССР в ходе развития военно-политического кризиса на Дальнем Востоке (СССР – «жертва агрессии» или «сдерживающий фактор»)?

3. Когда, по мнению отечественных историков, начинается дальневосточный конфликт?

Вторая группа работает с данными японской историографии, которые представлены в работах отечественных исследователей (к примеру, А. А. Кошкин, С. С. Пасков). Так, историк С. С. Пасков выделяет два направления в японской историографии дальневосточного фактора происхождения войны: консервативное и либеральное [8, с. 87 – 88]. Консервативное направление японской историографии видит в политике Японии стремление защитить Восточную Азию от европейского колониализма (концепция «Великой восточноазиатской сферы процветания»), а развязывание войны в Тихом океане объясняется вынужденной мерой, так как 1941 году США и Велико-

британия начали экономическое удушение Японии путём ввода торговых ограничений. Либеральное направление японской историографии акцентирует внимание на внутренних противоречиях японского общества, где власть военных приобрела абсолютный характер. В совокупности с экономическим кризисом и подавлением демократических свобод милитаризм подтолкнул японские правящие круги к осуществлению экспансии в отношении соседних стран.

Вопросы второй группе учеников следующие:

1. В чём разница объяснения причин войны у консервативных и либеральных японских историков?

2. Как японская историография оценивает роль западных стран в развязывании конфликта?

3. Уделяют ли внимание японские историки в своих работах раскрытию темы ответственности Японии за агрессию в отношении соседних стран (Китай, Монголия, СССР и др.)?

Третья группа будет работать с кейсом по англо-американской историографии тихоокеанской войны на основе работ отечественного исследователя В. П. Зимонина. Согласно точке зрения данного исследователя, представители западной историографии дальневосточного фактора происхождения Второй мировой войны (к примеру, Дж. Дауэр, А. Ириэ, Ч. Тэнзилл и др.) сосредоточены на изучении конфликта интересов США и Японии в Тихом океане. Причины войны видятся в стремлении Японии создать собственную колониальную

империю, которая неизбежно сталкивалась с интересами США в Китае. Ключевым фактором, определившим неизбежность полномасштабной войны в регионе, по мнению американских и британских историков, стали экономические санкции (эмбарго на поставки нефти и других ресурсов) США в отношении Токио, которые спровоцировали японское правительство атаковать американский флот на Перл-Харборе. В 1941 году Япония оказалась перед судьбоносным выбором: уступить давлению США или начать войну за богатую ресурсами Юго-Восточную Азию. Советско-японское и японо-китайское противостояния оцениваются западными исследователями как второстепенные факторы развязывания войны в регионе.

Третьей группе обучающихся можно предложить следующие вопросы:

1. Какие причины японской агрессии выходят на первый план в западной историографии?

2. Как оценивают роль США в событиях на Дальнем Востоке (как жертва японской агрессии, как защитник демократии, как империалистический конкурент Японии в борьбе за сферы влияния)?

3. Какова роль западными историками отводится СССР в противостоянии японской агрессии?

После работы с историографическим материалом каждая из групп представляет свои выводы. Учитель организует обсуждение и оформляет на доске (ученики заполняют в тетрадах) сводную таблицу (таблица).

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дальневосточный фактор происхождения Второй мировой войны в историографии

Вопрос для сравнения	Отечественная историография	Японская историография	Англо-американская историография
Главная причина войны	Милитаристская и фашистская сущность японского государства, наличие захватнических планов против СССР, Китая и Монголии	Идея освобождения Азия от европейских колонизаторов (консервативное направление); совокупность внутривосточных политических проблем Японии с давлением со стороны западных держав	Столкновение интересов и амбиций США и Японии в регионе, экономические санкции, борьба за ресурсы
Когда началась полномасштабная война на Дальнем Востоке?	1931 год (начало захвата Маньчжурии японцами); 1937 год (начало второй японо-китайской войны)	В зависимости от направления историографии: от начала захвата Маньчжурии до нападения на Перл-Харбор (1941 год)	Нападение на Перл-Харбор в декабре 1941 года считается началом Тихоокеанской войны
Роль СССР	Главная цель японской агрессии в северном направлении, защитник дальневосточных рубежей, после боёв у озера Хасан и на реке Халхин-Гол СССР стал сдерживающим фактором японской агрессии	Второстепенный игрок в регионе; поражения японских войск в пограничных боях с СССР являлись результатом самоуправства отдельных военных лиц	Второстепенный игрок в регионе; противостояние СССР и Японии в 1930-х годах носило локальный характер; вступление СССР в войну против Японии – важный, но не главный фактор капитуляции Японии
Ответственность за войну	Вина лежит на японском милитаризме и сотрудничестве японского правительства и военных с нацистской Германией	Единая позиция отсутствует: либеральное направление признаёт вину Японии, консервативное направление отрицает ответственность Японии, основываясь на теории защиты Азии от европейцев	Вина лежит на японском экспансионизме, политике экономических санкций Запада

В качестве вопросов для итогового обсуждения можно предложить следующие варианты:

1. Почему западные историки часто начинают отсчёт войны на Дальнем Востоке с 1941 года, а российские и китайские с 1931 – 1937 годов?

2. Как национальные интересы влияют на трактовку причин войны в той или иной стране?

3. Можно ли говорить о некой единой войне на Дальнем Востоке или это была череда разных по своей сути конфликтов (японо-китайское противостояние и война, японо-советское противостояние, тихоокеанская война США и Японии)?

В итоге ученики должны прийти к пониманию того, что конфликт на Дальнем Востоке, где сталкивались интересы многих держав, историки различных стран рассматривают через призму влияния собственной национальной истории и памяти. Для англо-американских историков Япония выступает агрессором, проводником экспансионистской политики, хотя отдельные исследователи признают роль экономического давления со стороны западных стран. Для японских – освободителем азиатских народов от европейского колониализма. Отечественная историография подчеркивает милитаристский, захватнический характер японской внешней политики.

Для зарубежной историографии характерно преуменьшение роли Японии в развязывании Второй мировой войны в Восточной Азии, замалчивание анти-советской позиции западных стран накануне войны на Дальнем Востоке, игнорирование предвоенной политики

СССР, направленной на противодействие японской агрессии в регионе. Отрицание усилий Советского Союза по созданию единой системы коллективной безопасности в Европе в межвоенный период как меры борьбы с агрессивными устремлениями Германии характерно и для западной историографии европейского фактора происхождения Второй мировой войны. Следствием подобных подходов становится искажение объективной картины событий и оценки ответственности западных стран и Японии в ее генезисе.

Заключение

Привлечение историографии европейского и дальневосточного факторов происхождения Второй мировой войны в рамках изучения межвоенного периода международных отношений в школьном курсе истории позволяет развивать такие компетенции, как работа с информацией, использование исследовательских навыков, умение применять знания в нестандартных ситуациях. Изучение различных точек зрения на исторические события способствует целенаправленному формированию ценностно-смысловой ориентации обучающихся, включая патриотизм, гражданственность, историческую память и др.

Оптимальным решением для работы с историографическим материалом на уроках истории представляется применение кейс-метода, направленного на развитие аналитических навыков, коммуникабельности, креативности и критического мышления, деятельное вовлечение учащихся в учебный процесс, а также приобретение опыта ориентации на практическую (совместную) деятельность.

Литература

1. Бодога Е. А. Образовательный потенциал использования кейс-метода на уроках истории // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. науч. ст. XI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Москва, 28 – 30 марта 2024 г. М. : ПАРАДИГМА, 2024. С. 417 – 423.
2. Бувери Т. Умиротворение Гитлера. Чемберлен, Черчилль и путь к войне: науч.-популяр. изд. / пер. с англ. А. В. Бодрова ; науч. ред. пер. Н. К. Капитонова. М. : Аспект Пресс, 2022. 512 с.
3. Ван Ци, Кулик С. В., Смирнова Д. Д. К вопросу о китайской историографии Второй мировой войны // Terra Linguistica. 2017. № 1. С. 35 – 47.
4. Зимонин В. П. Последний очаг Второй мировой. М. : Ин-т проблем безопасности и развития Евразии, 2002. 542 с.
5. Кошкин А. А. Партитура Второй мировой войны. Гроза на Востоке. М. : Вече, 2010. 462 с.
6. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL:<https://historyrussia.org/images/documents/kon-sepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 21.02.2026).
7. Мельтюхов М. Бессарабский вопрос между мировыми войнами 1917 – 1940. М. : Вече, 2010. 464 с.
8. Пасков С. С. Японская буржуазная историография экспансии японского империализма в конце 19 – первой трети 20 века. Б. м., 1977. С. 85 – 90.
9. Победа на Халхин-Голе: в поисках исторической истины : коллектив. моногр. / отв. ред. А. С. Железняков, Е. Л. Катасонова ; Ин-т востоковедения РАН. М. : ИВ РАН, 2021. 348 с.
10. Потемкин В. П. История дипломатии. Дипломатия в период подготовки Второй мировой войны (1919 – 1939 гг.). М. : Госполитиздат, 1945. 896 с.
11. Савин А. С. Японский милитаризм в период Второй мировой войны 1939 – 1945 гг. М. : Наука, 1979. 240 с.
12. Север А. Аншлюс. Как нацисты лишили Австрию независимости. М. : Родина, 2024. 240 с.
13. Сиполс В. Я. Дипломатическая борьба накануне второй мировой войны. М. : Международные отношения, 1979. 320 с.
14. Указ Президента РФ от 9 нояб. 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 21.02.2026).
15. Указ Президента России от 08 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (дата обращения: 21.02.2026).

16. Федоров К. В. Проблема ответственности за развязывание Второй мировой войны в зарубежной историографии 1945 – 1990 гг. // Гуманитарный вестник. 2015. №7 (33). С. 1 – 16.
17. Фененко А. В. История международных отношений: 1648 – 1945 : учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2018. 784 с.
18. Фляйшхауэр И. Пакт. Гитлер, Сталин и инициатива германской дипломатии. 1938 – 1939. М. : Прогресс, 1990. 480 с.
19. Шубин А. В. Мир на краю бездны. От глобальной депрессии к мировой войне. 1929 – 1941 гг. М. : «Вече», 2004. 576 с.
20. Tailor A. J. P. The Origins of the Second World War. London, Hamish Hamilton, 1961. 296 p. [Электронный ресурс]. URL: https://jrbooksonline.com/pdf_books/origins_second_world_war.pdf (дата обращения: 29.03.2026).

References

1. Bodoga E. A. Obrazovatel`ny`j potencial ispol`zovaniya kejs-metoda na urokax istorii // Aktual`ny`e voprosy` gumanitarny`x nauk: teoriya, metodika, praktika : sb. nauch. st. XI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Moskva, 28 – 30 marta 2024 g. M. : PARADIGMA, 2024. S. 417 – 423.
2. Buveri T. Umirotovorenie Gitlera. Chemberlen, Cherrhill` i put` k vojne: nauch.-populyar. Izd. / per. s angl. A. V. Bodrova ; nauch. red. per. N. K. Kapitonova. M. : Aspekt Press, 2022. 512 s.
3. Van Ci, Kulik S. V., Smirnova D. D. K voprosu o kitajskoj istoriografii Vtoroj mirovoj vojny` // Terra Linguistica. 2017. № 1. S. 35 – 47.
4. Zimonin V. P. Poslednij ochag Vtoroj mirovoj. M. : In-t problem bezopasnosti i razvitiya Evrazii, 2002. 542 s.
5. Koshkin A. A. Partitura Vtoroj mirovoj vojny`. Groza na Vostoke. M. : Veche, 2010. 462 s.
6. Konceptiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii [E`lektronny`j resurs]. URL:<https://historyrussia.org/images/documents/konceptsiyafinal.pdf> (data obrashheniya: 21.02.2026).
7. Mel`tyuxov M. Bessarabskij vopros mezhdru mirovy`mi vojnami 1917 – 1940. M. : Veche, 2010. 464 s.
8. Paskov S. S. Yaponskaya burzhuaznaya istoriografiya e`kspansii yaponskogo imperializma v konce 19 – pervoj treti 20 veka. B. m., 1977. S. 85 – 90.
9. Pobeda na Xalxin-Gole: v poiskax istoricheskoy istiny` : kollektiv. monogr. / otv. red. A. S. Zheleznyakov, E. L. Katasonova ; In-t vostokovedeniya RAN. M. : IV RAN, 2021. 348 s.
10. Potemkin V. P. Istoriya diplomatii. Diplomatiya v period podgotovki Vtoroj mirovoj vojny` (1919 – 1939 gg.). M. : Gospolitizdat, 1945. 896 s.
11. Savin A. S. Yaponskij militarizm v period Vtoroj mirovoj vojny` 1939 – 1945 gg. M. : Nauka, 1979. 240 s.

12. Sever A. Anshlyus. Kak nacisty` lishili Avstriyu nezavisimosti. M. : Rodina, 2024. 240 s.
13. Sipols V. Ya. Diplomaticheskaya bor`ba nakanune vtoroj mirovoj vojny`. M. : Mezhdunarodny`e otnosheniya, 1979. 320 s.
14. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyab. 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashheniya: 21.02.2026).
15. Ukaz Prezidenta Rossii ot 08 maya 2024 g. № 314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshheniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (data obrashheniya: 21.02.2026).
16. Fedorov K. V. Problema otvetstvennosti za razvyazy`vanie Vtoroj mirovoj vojny` v zarubezhnoj istoriografii 1945 – 1990 gg. // Gumanitarny`j vestnik. 2015. №7 (33). S. 1 – 16.
17. Fenenko A. V. Istoriya mezhdunarodny`x otnoshenij: 1648 – 1945 : ucheb. posobie. M. : Aspekt Press, 2018. 784 s.
18. Flyajshxaue`r I. Pakt. Gitler, Stalin i iniciativa germanskoj diplomatii. 1938 – 1939. M. : Progress, 1990. 480 s.
19. Shubin A. V. Mir na krayu bezdny`. Ot global`noj depressii k mirovoj vojne. 1929 – 1941 gg. M. : «Veche», 2004. 576 s.
20. Tailor A. J. P. The Origins of the Second World War. London, Hamish Hamilton, 1961. 296 p. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://jrbooksonline.com/pdf_books/origins_second_world_war.pdf (data obrashheniya: 29.03.2026).

I. K. Lapshina, A. D. Morozov

METHODOLOGICAL POSSIBILITIES OF STUDYING THE HISTORIOGRAPHY OF THE EUROPEAN AND FAR EASTERN FACTORS OF THE SECOND WORLD WAR IN HISTORY CLASSES

The article presents a psychological and pedagogical study of the uptrend – the pedagogy of impressions in the modern educational process.

Key words: *pedagogy of impressions, economics of impressions, innovative educational technologies.*

УДК 37.013

А. А. Бирюков

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-147-153>

СОХРАНЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА ПРИ РАБОТЕ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования инженерного мышления старшеклассников в условиях массового использования генеративного искусственного интеллекта. Показано, что обращение к большой языковой модели при решении инженерной задачи смещает учащегося с позиции субъекта поиска на позицию получателя готового ответа. Опираясь на культурологический и субъектно-деятельностный подходы, автор обосновывает сохранение субъектной позиции старшеклассника в работе с генеративным ИИ как самостоятельное дидактическое условие формирования инженерного мышления.

***Ключевые слова:** инженерное мышление, субъектная позиция старшеклассника, генеративный искусственный интеллект, познавательная задача, интеллектуальная самостоятельность, операциональные требования.*

За последние два-три года генеративные системы и в первую очередь большие языковые модели стали для старшеклассника привычным инструментом учебной работы. Параллельно в исследовательской литературе все отчетливее звучит тревога. Е. Н. Иващенко и В. С. Никольский ставят вопрос, чем именно ChatGPT для образования и науки оказывается угрозой или ценным ресурсом [4]. Л. В. Константинова с соавторами фиксирует двойственный характер прогнозируемых эффектов генеративного ИИ в образовательной сфере [5]. П. В. Сысоев обращает внимание на неравномерность готовности преподавателей к осмыслен-

ному включению ИИ в профессиональную деятельность [8]. Общим знаменателем этих работ становится следующий тезис. ИИ снимает с учащегося часть мыслительной нагрузки, и это при всех очевидных удобствах существенно обедняет его собственную мыслительную деятельность. Для инженерного содержания вопрос стоит особенно остро. Инженерное мышление вырастает там, где школьник сам пытается поставить задачу, перебрать варианты решения, отбросить тупиковые ходы. Если же эти шаги передаются модели, то интеллектуальное поле, на котором мышление могло бы сложиться, попросту исчезает.

Настоящая статья продолжает начатый автором цикл работ, в которых обоснованы понятие инженерного стиля мышления школьника и структурно-процессуальный подход к конструированию инженерно-ориентированных познавательных задач. Здесь мы ставим иной вопрос: при каком условии такие задачи нацеливают на формирование инженерного мышления в среде, где рядом с учащимся всегда находится генеративная модель. Цель работы состоит в том, чтобы выделить и теоретически обосновать это условие.

Положение дел в школе можно описать через педагогическое противоречие. С одной стороны, инженерное мышление старшеклассника складывается в опыте самостоятельного инженерного поиска, и иначе оно не складывается вообще. С другой стороны, реальная практика работы учащегося с генеративным ИИ устроена так, что этот поиск систематически выносится за пределы учащегося и передается модели. Сам учащийся при этом остается, однако опыт, ради которого вся учебная ситуация задумана, его уже не достигает.

Релевантная этому противоречию литература распределяется по нескольким направлениям. В отечественной дидактике сложилось устойчивое понимание субъектной позиции как интегративного качества личности обучающегося, проявляющейся в том, что он сам ставит цель, отвечает за ход действий, делает выбор между альтернативными способами деятельности и оценивает результат. Р. М. Гаранина в работе о дидактических принципах формирования субъектной позиции выделяет ее как самостоятельный педагогический резуль-

тат, требующий специально организованных условий [2]. Т. А. Антопольская, В. И. Панов и А. С. Силаков показывают, что у подростков поколения Z субъектность тесно связана со становлением личной авторской позиции [1]. И. Н. Емельянова с соавторами на эмпирическом материале демонстрирует, что мера субъектной позиции во многом предопределяет успешность учения [3]. Параллельно в работах об ИИ в образовании, на которые мы уже ссылались [4; 5], складывается двойственная картина. Большие языковые модели расширяют поддержку учебной работы, однако создают риски снижения самостоятельности мышления и некритичного принятия сгенерированного ответа. Подростковый возраст этот риск только усиливает, что показывают А. С. Ходаев и Л. Н. Макарова, описывая, как для подростка машинный источник часто оказывается достаточно «авторитетным», чтобы решения ему делегировались по умолчанию [9].

Особо следует выделить работы, посвященные ИИ в высшем, в том числе инженерном образовании. М. М. Конколь и Е. Э. Шишлова показывают, как под действием ИИ-технологий перестраивается образовательная субъектность студента университета [6]. О. А. Чопик с близких позиций анализирует ИИ как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании, фиксируя сдвиги в целеполагании, авторстве учебного продукта и рефлексии [10]. На необходимости переосмысления самих средств инженерной подготовки в условиях ИИ настаивают Б. А. Левин и его соавторы [7]. Эти исследования задают

теоретический контекст для нашей постановки, однако сделанное в них на школьную ситуацию напрямую не переносится. Вопрос о том, что происходит с инженерным мышлением школьника, когда генеративный ИИ становится фоновой средой его учебной деятельности, остается открытым. Таким образом, в русскоязычной педагогической литературе пока не разработан вопрос о субъектной позиции учащегося в работе с генеративным ИИ как условия формирования инженерного мышления школьника.

Работа выполнена в логике культурологического подхода к содержанию общего образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), согласно которому опыт творческой деятельности рассматривается как самостоятельный его компонент, функционально ориентированный на сохранение и генерирование культуры человеческой цивилизации. Категория субъектной позиции раскрывается в рамках субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская). Используются методы теоретического анализа научной литературы, категориального уточнения понятий «субъектная позиция» и «инженерное мышление», а также педагогического моделирования. Исследование носит теоретико-методический характер, а эмпирическая проверка предложенного условия составляет задачу дальнейшей работы.

Под субъектной позицией обучающегося мы понимаем интегративное качество, проявляющееся в четырех маркерах. Это самостоятельное целеполагание, авторство учебного действия,

выбор между альтернативами и рефлексивная оценка результата. Такое понимание опирается на дидактическую традицию, представленную, в частности, работами Р. М. Гараниной и И. Н. Емельяновой с соавторами, в которой субъектность трактуется не как добросовестное исполнение задания, но как способность ученика удерживать собственную учебную цель [2; 3].

Когда старшеклассник решает задачу инженерного содержания вместе с генеративной моделью, происходят характерные сдвиги, отмеченные в исследованиях Л. В. Константиновой с соавторами, М. М. Конколь и Е. Э. Шишловой, а также О. А. Чопик [5; 6; 10]. Целеполагание свертывается, поскольку школьник не переформирует условие, а передает его модели в готовом виде. Выбор тоже исчезает, так как первый сгенерированный вариант принимается за правильный. Рефлексия подменяется проверкой правдоподобия, при которой ученик оценивает не свой путь, а внешний вид ответа. Эту устойчивую совокупность сдвигов мы предлагаем обозначить как риск редукции субъектной позиции в человеко-машинном решении инженерной задачи. Введение такого понятия позволяет развести нашу постановку с описательной категорией «трансформация субъектной позиции», в которой О. А. Чопик говорит о высшем образовании [10]. Трансформация фиксирует, что нечто изменилось, тогда как редукция указывает направление этого изменения, обнажая то, что без вмешательства учителя учебная деятельность теряет свое развивающее содержание.

Дальнейший шаг состоит в сопоставлении выделенных маркеров субъектной позиции с процессуальными чертами инженерного мышления школьника, выделенными автором в предшествующей работе [11]. К ним отнесены перенос знаний в новую ситуацию, видение проблемы в условии задачи, системное восприятие инженерного объекта, видение новых функций, работа с альтернативами. Такое сопоставление обнаруживает функциональное сопряжение названных конструкторов. Видение проблемы в условии не возникает без целеполагания, поскольку, если задачу за ученика формулирует учебник, учитель или модель, школьник не входит в проблемную ситуацию, а лишь обрабатывает ее внешнюю оболочку. Перенос знаний держится на авторстве, поскольку содержательную связку между прежним опытом и новым условием удерживает только тот, кто сам прокладывает рассуждение. Работа с альтернативами вырастает из способности выбирать. Системное же восприятие объекта и видение его новых функций невозможны без рефлексивной оценки.

Из такого сопряжения следует тезис, который мы считаем ключевым для настоящего исследования. Без сохранения субъектной позиции обучающегося процессуальные черты инженерного мышления не формируются, а лишь имитируются. Учащийся, передавший модели целеполагание, авторство, выбор и рефлексия, способен предъявить внешне правильный инженерный продукт, однако содержательного опыта инженерного поиска при этом не приобретает. Значит, сохранение субъектной позиции в работе с генеративным

ИИ должно быть признано самостоятельным дидактическим условием формирования инженерного мышления старшеклассника.

Раскроем содержание этого условия. Оно может быть представлено через четыре операциональных требования к организации учебной деятельности старшеклассника при решении задач инженерного содержания с использованием генеративного ИИ. Первое требование, которое мы называем требованием первичности собственного действия, состоит в том, что до обращения к модели учащийся пытается поставить задачу, выдвинуть гипотезу или хотя бы наметить решение самостоятельно, фиксируя свой ход записью или схемой; этим удерживаются целеполагание и авторство. Второе требование касается авторства постановки задачи для модели. Запрос (промпт) рассматривается как самостоятельный продукт ученика и обсуждается наравне со самим решением, благодаря чему формируется видение проблемы в условии. Третье требование – обязательность альтернатив и обоснованного выбора предполагает, что учащийся запрашивает у модели несколько решений или подходов, а выбор между ними и аргументацию берет на себя; так поддерживается работа с альтернативами. Наконец, четвертое требование – критика ответа модели и рефлексия собственного вклада обязывают учащегося указать на допущения и возможные ошибки в ответе модели и в итоговом отчете развести то, что сделано им, и то, что предложено ИИ; на этом шаге формируются и критическое отношение к сгенерированному, и привычка к рефлексии.

Выбор информатики в качестве предметной области для иллюстрации не случаен. Разработка алгоритма по своей структуре воспроизводит ключевые компоненты инженерной деятельности: формулирование функциональных и ресурсных требований, рассмотрение нескольких альтернатив, обоснованный выбор решения при заданных ограничениях. При этом именно в информатике риск редукции субъектной позиции при работе с генеративным ИИ выражен особенно остро, поскольку модель выдает работоспособный код, тем самым скрывая от учащегося содержательное место инженерного выбора. Покажем действие условия на познавательной учебной задаче по информатике, ориентированной на учащихся 10 – 11-х классов. Учащимся предлагается разработать алгоритм поиска повторяющихся записей в текстовом файле школьной анкеты при условии ограниченного объема оперативной памяти учебного компьютера. До обращения к модели школьник самостоятельно намечает возможный подход, оценивает требования к памяти и времени работы и фиксирует свой первоначальный замысел. Запрос к модели формулирует он же, явно включая в него ограничения учебного компьютера и характер данных. У модели запрашиваются как минимум два альтернативных алгоритмических решения, например использование хеш-таблицы и предварительная сортировка; выбор одного из них и его обоснование через сопоставление сложности по времени и по памяти остаются за учащимся. В отчете отдельной строкой указывается, какие

шаги предложены школьником, какие моделью, и где в ответе модели присутствуют допущения, требующие проверки на конкретных данных. На такой задаче работают все четыре маркера субъектной позиции, тогда как ИИ не подменяет учащегося, а расширяет пространство, в котором тот совершает инженерный выбор.

Подводя итог, отметим следующее. В работе зафиксировано педагогическое противоречие между задачей формирования инженерного мышления старшеклассника и реальной практикой работы учащегося с генеративным ИИ, выводящей его из позиции субъекта инженерного поиска. Обосновано, что сохранение субъектной позиции старшеклассника в работе с генеративным ИИ есть самостоятельное дидактическое условие формирования инженерного мышления; содержание условия раскрыто через четыре операциональных требования. Показано функциональное сопряжение маркеров субъектной позиции с процессуальными чертами инженерного мышления. Авторский вклад состоит во введении понятия «риск редукции субъектной позиции в человеко-машинном решении инженерной задачи», в обосновании выделенного дидактического условия и формулировании требований к организации и осуществлении учебной деятельности старшеклассника при решении познавательных задач инженерного содержания с использованием генеративного ИИ. Эмпирическая проверка условия составляет задачу последующих исследований.

Литература

1. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Эмоциональный интеллект подростков поколения Z как фактор развития их субъектности // Перспективы науки и образования. 2021. № 3 (51). С. 247 – 260.
2. Гаранина Р. М. Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов // Образование и наука. 2017. № 4. С. 58 – 83.
3. Емельянова И. Н. Теплякова О. А., Тепляков Д. О. Субъектная позиция студента как условие успешности профессионального обучения // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 9 – 30.
4. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 9 – 22.
5. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы / Л. В. Константинова [и др.] // Открытое образование. 2023. Т. 27. № 2. С. 36 – 48.
6. Конколь М. М., Шишлова Е. Э. Трансформация образовательной субъектности студента университета в эпоху ИИ-технологий // Высшее образование в России. 2026. Т. 35. № 2. С. 36 – 52.
7. Искусственный интеллект в инженерном образовании / Б. А. Левин [и др.] // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. С. 79 – 95.
8. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9 – 33.
9. Ходаев А. С., Макарова Л. Н. Искусственный интеллект и социализация подростков: риски влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 4. С. 1011 – 1021.
10. Чопик О. А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 8 – 9. С. 54 – 73.
11. Бирюков А. А. Познавательные задачи как средство формирования инженерного мышления старшеклассников при изучении предметов естественно-научного и технологического циклов // Педагогический научный журнал. 2026. Т. 9. № 4. С. 196 – 202.

References

1. Antopol'skaya T. A., Panov V. I., Silakov A. S. E`mocional`ny`j intellekt podrozkov pokoleniya Z kak faktor razvitiya ix sub`ektnosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2021. No 3 (51). S. 247 – 260.
2. Garanina R. M. Didakticheskie principy` processa formirovaniya sub`ektnoj pozicii studentov // Obrazovanie i nauka. 2017. No 4. S. 58 – 83.

3. Emel`yanova I. N., Teplyakova O. A., Teplyakov D. O. Sub`ektnaya poziciya studenta kak uslovie uspehnosti professional`nogo obucheniya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2024. T. 33, No 5. S. 9 – 30.
4. Ivaxnenko E. N., Nikol`skij V. S. ChatGPT v vy`sshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cenny`j resurs? // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32, No 4. S. 9 – 22.
5. Konstantinova L. V., Vorozhixin V. V., Petrov A. M., Titova E. S., Shty`xno D. A. Generativny`j iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: diskussii i prognozy` // Otkry`toe obrazovanie. 2023. T. 27. № 2. S. 36 – 48.
6. Konkol` M. M., Shishlova E. E. Transformaciya obrazovatel`noj sub`ektnosti studenta universiteta v e`poxu II-texnologij // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2026. T. 35, No 2. S. 36 – 52.
7. Lyovin B. A., Piskunov A. A., Polyakov V. Yu., Savin A. V. Iskusstvenny`j intellekt v inzhenerenom obrazovanii // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31, No 7. S. 79 – 95.
8. Sy`soev P. V. Iskusstvenny`j intellekt v obrazovanii: osvedomlennost`, gotovnost` i praktika primeneniya prepodavatelyami vy`sshej shkoly` texnologij iskusstvennogo intellekta v professional`noj deyatel`nosti // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. № 10. S. 9 – 33
9. Xodaev A. S., Makarova L. N. Iskusstvenny`j intellekt i socializaciya podrostkov: riski vliyaniya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2024. T. 29, No 4. S. 1011 – 1021.
10. Chopik O. A. Iskusstvenny`j intellekt kak faktor transformacii sub`ektnoj pozicii studentov v vy`sshem obrazovanii // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34. № 8 – 9. S. 54 – 73.
11. Biryukov A. A. Poznavatel`ny`e zadachi kak sredstvo formirovaniya inzhenernogo my`shleniya starsheklassnikov pri izuchenii predmetov estestvenno-nauchnogo i texnologicheskogo ciklov // Pedagogicheskij nauchny`j zhurnal. 2026. T. 9. № 4. S. 196 – 202.

A. A. Biryukov

PRESERVING THE SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENT'S POSITION AS A SUBJECT IN INTERACTION WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING

The article addresses the problem of the formation of engineering thinking in senior secondary school students under the conditions of widespread use of generative artificial intelligence. It is shown that turning to a large language model when solving an engineering task shifts the student from the position of a subject of inquiry to that of a recipient of a ready-made answer. Drawing on the culturological and subject-activity approaches, the author justifies the preservation of the senior student's position as a subject in interaction with generative AI as a self-standing didactic condition for the formation of engineering thinking.

Key words: *engineering thinking, subject position of a senior student, generative artificial intelligence, cognitive task, intellectual independence, operational requirements.*

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ МЕЖВУЗОВСКИХ ОЛИМПИАД ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТРАНСПОРТНОМ ВУЗЕ: ОПЫТ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Статья представляет обзор педагогического опыта организации и проведения межвузовских и международных олимпиад по иностранному языку в техническом вузе. На основе анализа шести олимпиад, проведённых во II семестре 2024/25 учебного года на базе Российского университета транспорта, охарактеризованы их организационные формы, содержание заданий и особенности участия студентов. Обобщён опыт более чем 2900 участников из свыше 100 вузов России и стран ближнего зарубежья. В работе выявлены структурные особенности олимпиадного движения и определён его педагогический потенциал как формы внеаудиторной деятельности в условиях технического вуза. Материалы статьи могут быть использованы при планировании внеаудиторной работы по иностранному языку в вузах инженерного профиля.

***Ключевые слова:** олимпиада по иностранному языку, внеаудиторная деятельность, педагогический потенциал, технический вуз, межвузовское сотрудничество, расширение академических контактов, обобщение опыта, транспортный университет.*

Введение. Современная образовательная среда характеризуется возрастающей ролью внеаудиторных форм учебной деятельности, расширяющих возможности студентов в области коммуникативного и межкультурного взаимодействия. В условиях технического вуза, где приоритет отдается профильной подготовке, особенно актуальным становится обобщение опыта организации таких форм, которые поддерживают интерес к изучению иностранного языка как инструмента профессионального общения и академической мобильности.

Проведение олимпиад по иностранному языку для студентов неязыковых

направлений подготовки рассматривается в педагогической практике как одна из форм внеаудиторной деятельности, обладающая потенциалом для стимулирования познавательной активности и расширения академических контактов [5]. Олимпиадное движение в вузовском образовательном пространстве выполняет не только соревновательные, но и педагогические функции: оно может способствовать поддержанию интереса к предмету, создавать условия для самореализации студентов и укреплять взаимодействие между вузами в образовательной сфере [6; 9].

Межвузовские и международные олимпиады, проведённые во II семестре 2024/25 года на базе Российского университета транспорта (РУТ), способствовали расширению академических контактов с вузами России и стран ближнего зарубежья.

В течение одного семестра силами преподавателей кафедры «Иностранный язык» РУТ было организовано и проведено шесть олимпиад различного уровня и профиля. Среди них международные, всероссийские и межвузовские мероприятия, включавшие как традиционные формы конкурсных заданий (тестирование, эссе, переводческие задания), так и специализированные направления, ориентированные на профессиональную коммуникацию и юридическую сферу.

Общее количество участников превысило 2900 человек, включая представителей более чем ста высших учебных заведений России, Беларуси, Казахстана, Узбекистана и Таджикистана. От РУТ в олимпиадах приняли участие более 300 студентов, что свидетельствует об интересе обучающихся транспортного вуза к участию в межвузовских академических мероприятиях.

Постановка проблемы, цель статьи

В условиях современного высшего образования технического профиля возрастает значимость внеаудиторных форм учебной деятельности, способствующих поддержанию интереса студентов к изучению иностранного языка. Однако в педагогической практике недостаточно систематизированных описаний опыта организации таких форм, особенно в контексте межвузовского взаимодействия.

Настоящая статья не ставит целью эмпирическую проверку влияния олимпиад на мотивацию или профессиональное развитие, а направлена на обобщение и систематизацию опыта проведения межвузовских и международных олимпиад по иностранному языку, реализованных во II семестре 2024/25 учебного года на базе Российского университета транспорта.

Целью настоящей статьи являются обобщение и систематизация опыта организации и проведения межвузовских олимпиад по иностранному языку в Российском университете транспорта, а также выявление их структурных особенностей, содержательных характеристик и педагогического потенциала.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать организационные формы и форматы проведённых олимпиад.
2. Проанализировать содержание олимпиадных заданий и их тематическую направленность.
3. Обобщить статистические данные об участии студентов РУТ и других вузов.
4. Выявить особенности участия студентов технического вуза в олимпиадах различного профиля.
5. Определить педагогический потенциал олимпиад как формы внеаудиторной деятельности.

Статья основана на анализе документов (положений об олимпиадах, заданий, протоколов), педагогическом наблюдении и обобщении отчётных материалов кафедры «Иностранный язык» РУТ.

Методологической основой статьи послужил анализ педагогического опыта,

что соответствует парадигме описательных исследований. В работе использованы следующие методы:

- анализ документов (положения об олимпиадах, задания, протоколы);
- педагогическое наблюдение (в ходе подготовки и проведения мероприятий);
- обобщение и систематизация опыта (на основе статистических данных и отчётных материалов кафедры «Иностранный язык» РУТ).

Результаты исследования, обсуждение

Во II семестре 2024/25 на базе РУТ (МИИТ) было проведено шесть олимпиад различного статуса и профиля:

1. Олимпиада по английскому языку (РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина).

Межвузовская олимпиада по английскому языку была организована кафедрой иностранных языков РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина и проведена в онлайн-формате. Мероприятие было ориентировано на студентов вузов России и зарубежных стран всех направлений подготовки. Особенностью олимпиады стало содержание заданий, основанных на отраслевой – нефтегазовой – тематике, что способствовало профессиональной направленности конкурсных заданий. Структура включала тестовые задания по грамматике, лексике и чтению с извлечением информации. Результаты участников оценивались на основе общего количества набранных баллов, а победители определялись по максимальному количеству правильных ответов.

2. Международная олимпиада по иностранным языкам «Who is a real

hero?» (Комсомольский-на-Амуре государственный университет).

Олимпиада, приуроченная к 80-летию Победы в Великой Отечественной войне, была организована кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации КНАГУ. Мероприятие прошло в заочном формате и привлекло широкую аудиторию: учащихся школ, студентов СПО и вузов, включая иностранных студентов, обучающихся в России и за рубежом. Основной целью олимпиады стало формирование патриотических ценностей, развитие интереса к истории своей страны и повышение мотивации к изучению иностранных языков. Задания предполагали творческое раскрытие темы героизма через эссе и мультимедийные проекты, что способствовало развитию творческих способностей и навыков межкультурной коммуникации.

3. IV Всероссийская онлайн-олимпиада «Encouraging English» и «Deutsch perfekt» (НГТУ им. П. Е. Алексеева).

Кафедра иностранных языков Института экономики и управления НГТУ им. П. Е. Алексеева совместно с Центром системных технологий открытого образования организовала всероссийскую олимпиаду для студентов неязыковых вузов. Олимпиада включалась в учебный процесс как дополнительный модуль и служила средством углубления языковых компетенций студентов. Задания состояли из четырёх блоков: Grammar, Vocabulary, Cute Linguistic, Reading, что обеспечивало комплексную проверку языковых навыков. Мероприятие выполняло сразу несколько функций: образовательную, мотивационную и диагностическую, включая оценку деятельности преподавателей и

развитие уверенности студентов в своих силах.

4. Всероссийская олимпиада с международным участием «Academic and Professional Business Language Skills. Challenge Cup – 2025» (СПбГЭУ).

Организованная кафедрой английского языка № 1 Санкт-Петербургского государственного экономического университета олимпиада имела ярко выраженную профессионально-ориентированную направленность. Мероприятие проводилось в два тура, онлайн и заочный, и включало семь номинаций, охватывающих широкий спектр языковых умений: грамматико-лексические тесты, перевод газетных и художественных текстов, перевод поэзии, подготовка презентаций, создание инфографики и работа с экономическим сказочным контентом. Такой формат позволял участникам самостоятельно выбирать направление конкурсных заданий и выстраивать индивидуальные траектории развития. Для студентов Института экономики и финансов РУТ участие в Challenge Cup стало значимой формой развития профессиональной деловой коммуникации на иностранном языке.

5. VIII Всероссийская Кутафинская олимпиада по юридическому английскому языку (Университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)).

Олимпиада, организованная Институтом юридического перевода МГЮА, была ориентирована на студентов юридических направлений подготовки. Мероприятие проводилось в два этапа: отборочный тур в дистанционном формате и финальный тур в смешанном формате (очно для студентов москов-

ских вузов, дистанционно – для остальных). Основной целью конкурса являлось повышение интереса к юридическому английскому языку и правовым системам англоговорящих стран. Участие в олимпиаде способствовало развитию правовой лексики и профессионально-ориентированных языковых компетенций. Для студентов Юридического института РУТ олимпиада стала значимой формой профильного участия в межвузовских академических мероприятиях.

6. 45-я Всероссийская онлайн-олимпиада с международным участием «Письменный перевод – 2025» (СГУПС).

Проведённая Сибирским государственным университетом путей сообщения олимпиада по письменному переводу имела целью развитие навыков перевода гуманитарных и технических текстов с английского, немецкого и французского языков на русский. Мероприятие проходило в онлайн-формате с участием студентов из 22 вузов России, Беларуси, Казахстана и Таджикистана. Участникам отводилось 60 минут на выполнение переводческого задания, тематически связанного с волонтерским движением. Олимпиада предоставляла равные возможности как студентам гуманитарных направлений, так и представителям инженерно-технических специальностей, что подчеркнуло её междисциплинарный характер и значимость переводческой компетенции для профессиональной деятельности.

Обобщённые сведения о проведённых во II семестре 2024/25 учебного года олимпиадах по иностранному языку представлены в табл. 1. В

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

перечень вошли олимпиады различных уровней: международные, всероссийские и межвузовские, что обеспечило широкий охват участников как из России, так и из стран ближнего зарубежья. Участие студентов РУТ

(МИИТ) в каждой из олимпиад отражает стабильный интерес обучающихся к мероприятиям подобного рода, а также подтверждает их стремление к развитию языковых и профессиональных компетенций.

Таблица 1

Перечень олимпиад по иностранному языку, проведённых в РУТ (МИИТ)
в II семестре 2024/25 года

Название олимпиады	Уровень	Даты проведения	Формат	Количество участников	Участники от РУТ (МИИТ)
Олимпиада по английскому языку Губкинского университета	Межвузовский	29.03.2025	Очный	241	3
Международная олимпиада «Who is a real hero?»	Международный	15.03 – 15.04.2025	Онлайн	300	47
IV Всероссийская студенческая онлайн-олимпиада «Encouraging English» и «Deutsch perfekt»	Всероссийский	24.03 – 30.04.2025	Онлайн	1480	156
Всероссийская олимпиада с международным участием «Academic and Professional Business Language Skills. Challenge Cup – 2025»	Всероссийский, международное участие	01.05 – 17.05.2025	Онлайн	328	70
VIII Всероссийская Кутафинская олимпиада по юридическому английскому	Всероссийский	20.05 – 28.05.2025	Онлайн	400	11
45-я Всероссийская онлайн-олимпиада «Письменный перевод – 2025»	Всероссийский, международное участие	24.04.2025	Онлайн	198	10

Олимпиады проводились в очном, дистанционном и смешанном форматах, что обеспечило доступ к участию студентов из разных регионов и вузов. При этом формат мероприятий соответствовал профильным направлениям института: студенты Института экономики и финансов РУТ использовали Challenge Cup как возможность развивать деловой и профессиональный английский, а студенты Юридического института – Кутафинскую олимпиаду как значимый способ углубления знаний в области правового языка.

Задания, представленные в рамках проведённых олимпиад, отличались разнообразием форм и уровней сложности, что соответствовало многообразию целей и тематических направлений мероприятий.

В большинстве олимпиад основное место занимали тестовые задания, ориентированные на проверку лексико-грамматических навыков. Тесты предусматривали как выбор правильного варианта ответа, так и задания на заполнение пропусков, установление соответствий, анализ языковых конструкций. Такие задания были представлены, в частности, в олимпиаде РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина и в IV Всероссийской олимпиаде «Encouraging English» и «Deutsch perfekt».

Помимо тестовых заданий, в олимпиадах широко использовались и другие форматы. Так, задания на чтение с извлечением информации требовали от участников не просто понимания текста, но и умения выделять ключевые идеи, анализировать структуру изложения, то есть навыки, востребованные как в академической, так и в профессиональной деятельности.

Особенно интересен опыт творческих письменных работ: эссе, аналитические заметки, мультимедийные проекты. В Международной олимпиаде «Who is a real hero?» студенты с неожиданной для нас глубиной раскрывали тему героизма через личные истории и исторические параллели. Это заставило задуматься: возможно, именно эмоционально насыщенные темы способны «раскрепостить» письменную речь студентов технических специальностей, которые обычно избегают развернутых высказываний на иностранном языке.

Переводческие задания стали отдельным вызовом. В олимпиаде СГУПС участникам предложили переводить тексты о волонтерстве с трёх европейских языков, что является непростой задачей даже для филологов. Студенты РУТ, в основном инженеры и экономисты, подходили к переводу по-разному: кто-то фокусировался на точности терминов, другие на сохранении стиля. Этот разброс подходов, на наш взгляд, отражает недостаток системной переводческой практики в учебных планах технических вузов.

Отдельно стоит отметить появление цифровых форматов: подготовка инфографики в Challenge Cup, создание презентаций в мультимедийных проектах. Студенты, выросшие в цифровой среде, справлялись с такими заданиями уверенно: здесь олимпиада, пожалуй, не столько выявила пробелы, сколько подтвердила актуальность интеграции медиакомпетенций в обучение иностранному языку.

На основе наблюдений за ходом олимпиад и анализа работ участников можно выделить несколько характерных особенностей.

Прежде всего это то, что студенты показывали более уверенные результаты в тех олимпиадах, где задания напрямую пересекались с их профильной подготовкой. Так, участники Challenge Cup из Института экономики и финансов РУТ свободно оперировали деловой лексикой, а при создании инфографики демонстрировали умение структурировать информацию: навык, отработанный на специальных дисциплинах. Это позволяет сделать вывод о том, что профессиональная релевантность заданий, по-видимому, повышает не только качество выполнения, но и саму готовность участвовать.

В Кутафинской олимпиаде студенты Юридического института РУТ уверенно использовали базовую юридическую терминологию, однако при столкновении с нюансами правовых систем Великобритании или США возникали затруднения. Такая картина типична: владение языком своей профессии формируется в рамках учебного плана, а межкультурный аспект профессиональной коммуникации остаётся «слепой зоной».

Студенты инженерных направлений, участвуя в олимпиадах РГУ нефти и газа и СГУПС, демонстрировали хорошее понимание технических текстов, но при переходе к развёрнутому письменному высказыванию часто «застревают» на уровне отдельных фраз. Складывается впечатление, что технические вузы успешно развивают рецептивные навыки (чтение, аудирование), но продуктивные (письмо, говорение) требуют дополнительной поддержки.

Творческие задания в олимпиаде «Who is a real hero?» стали неожиданным открытием: эссе и проекты, посвящённые

памяти о Великой Отечественной войне, отличались эмоциональной вовлечённостью и личностной рефлексией. Кажется, темы, затрагивающие ценности и историческую память, способны преодолеть языковой барьер за счёт внутренней мотивации – студенты «забывали» о страхе ошибиться и писали искренне.

Наконец, переводческие олимпиады выявили закономерность: успешнее справлялись те, кто имел опыт самостоятельной работы с иноязычными источниками по своей специальности. Остальные, несмотря на хорошие базовые знания языка, терялись при переводе терминов, требующих предметного понимания. Это лишний раз подтверждает: перевод в профессиональной среде – это не механическая операция, а акт междисциплинарного мышления.

В целом педагогические наблюдения показали, что участие студентов в олимпиадах способствует не только диагностике уровня языковых навыков, но и их дальнейшему развитию в условиях соревновательной деятельности [10]. Олимпиады позволили выявить как сильные стороны подготовки студентов, так и зоны роста, что указывает на их возможную роль в педагогической рефлексии и поддержании интереса к предмету [3].

Результаты участия студентов РУТ (МИИТ) в олимпиадах по иностранному языку II семестра 2024/2025 года свидетельствуют о высоком уровне их подготовки и активном включении в межвузовские академические проекты. Участие охватывало как общие, так и специализированные олимпиады, что позволило студентам проявить себя в различных форматах конкурсной деятельности.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

В ряде олимпиад студенты РУТ продемонстрировали уверенные результаты, занимая призовые места и получая дипломы победителей в индивидуальном и командном зачёте. Особенно успешными оказались выступления в номинациях, связанных с профессионально-ориентированными

заданиями – переводом, деловой и юридической коммуникацией, созданием мультимедийных материалов и презентаций.

Достижения студентов распределялись по профилям участия следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Участие и достижения студентов РУТ (МИИТ) в олимпиадах по иностранному языку во II семестре 2024/2025 года

Олимпиада	Основные достижения студентов РУТ (МИИТ)
Олимпиада по английскому языку (РГУ нефти и газа)	Участие студентов РУТ в межвузовской олимпиаде с отраслевой тематикой; получен опыт выполнения заданий профессионального профиля в условиях конкурсной среды
Международная олимпиада «Who is a real hero?» (КНАГУ)	Призовые места в номинациях за творческие проекты и эссе среди студентов неязыковых направлений ¹
IV Всероссийская олимпиада «Encouraging English» и «Deutsch perfekt» (НГТУ)	Первые, вторые и третьи места в индивидуальных зачётах по английскому и немецкому языку; II место в командном первенстве ²
Challenge Cup – 2025 (СПбГЭУ)	62 призовых места в различных номинациях, включая: Professional Translation Skills. Newspaper Article (25), Translation. Novel (3), • Translation. Poetry (23), Fairy Tale in Economic Context (8), Infographic (3) ³
VIII Кутафинская олимпиада по юридическому английскому (МГЮА)	Участие студентов Юридического института РУТ; не достигнут финальный этап, но результаты близки к проходному уровню
45-я Всероссийская онлайн-олимпиада «Письменный перевод – 2025» (СГУПС)	Призовые места в индивидуальных и командных номинациях по письменному переводу текстов гуманитарной и технической направленности ⁴

¹ Сведения о призёрах и победителях опубликованы на официальном сайте РУТ (МИИТ): <https://www.miit.ru/news/189694>

² Сведения о призёрах и победителях опубликованы на официальном сайте РУТ (МИИТ): <https://www.miit.ru/news/190024>

³ Сведения о призёрах и победителях опубликованы на официальном сайте РУТ (МИИТ): <https://www.miit.ru/news/190152>

⁴ Сведения о призёрах и победителях опубликованы на официальном сайте РУТ (МИИТ): <https://www.miit.ru/news/190220>

Представленный опыт проведения олимпиад по иностранному языку демонстрирует их потенциал как формы внеаудиторной деятельности в системе высшего образования технического профиля.

Во-первых, олимпиадные мероприятия обладают потенциалом для поддержания интереса студентов к изучению иностранного языка. Соревновательный формат, возможность продемонстрировать результаты обучения и получить внешнюю оценку могут способствовать повышению учебной активности участников.

Во-вторых, содержание олимпиадных заданий, включающее профессиональные, деловые, юридические и культурные аспекты, создаёт условия для применения иностранного языка в академических и профессионально релевантных контекстах. Это позволяет рассматривать олимпиады как форму деятельности, способствующую расширению коммуникативного опыта студентов.

В-третьих, проведение межвузовских и международных олимпиад способствует расширению академических контактов между университетами России и стран ближнего зарубежья. Участие представителей более чем ста вузов в едином мероприятии создаёт основу для дальнейшего взаимодействия в образовательной сфере.

Заключение

Представленный обзор опыта организации и проведения шести межвузовских и международных олимпиад по

иностранному языку в Российском университете транспорта во II семестре 2024/25 года позволяет заключить, что подобные мероприятия представляют собой значимую форму внеаудиторной деятельности в техническом вузе.

Олимпиады продемонстрировали высокий уровень вовлечённости студентов (более 2900 участников из свыше 100 вузов), способствовали расширению межвузовских академических контактов и создали условия для применения иностранного языка в профессионально релевантных контекстах: экономических, юридических, технических и гуманитарных.

Особый интерес с точки зрения педагогической практики представляют профессионально ориентированные олимпиады («Challenge Cup», Кутафинская олимпиада, олимпиада СГУПС), где студенты получили возможность продемонстрировать владение языком в специфических коммуникативных ситуациях, соответствующих их будущей профессиональной сфере.

Накопленный опыт может быть полезен для других вузов технического профиля при планировании внеаудиторной работы по иностранному языку. Перспективы развития данного направления видятся в расширении тематики заданий, усилении международного компонента и систематизации олимпиадной деятельности как элемента образовательной среды вуза.

Литература

1. Горохова Н. В., Савченко Е. В., Шеляго Н. Д. Организация и проведение студенческой олимпиады по иностранному языку в онлайн-формате // Гуманитарные Губкинские чтения. Социальные вызовы и новые тенденции в образовании XXI века : материалы VII междунар. науч. конф., Москва, 28 сент. 2023 г. М. : Рос. гос. ун-т нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2023. С. 48 – 53.

2. Кизилова И. Н., Мирон О. Л. Опыт организации и проведения межвузовской олимпиады по иностранному языку в неязыковом вузе // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2023. № 2(86). С. 130 – 134.
3. Ковалев М. Н. Олимпиада по иностранным языкам в вузе как учебно-воспитательное мероприятие познавательного характера // Современное профессиональное образование. 2024. № 1. С. 53 – 56.
4. Седова Е. А. К вопросу о необходимости проведения олимпиад по иностранному языку в техническом вузе // Общество – наука – инновации : сб. ст. Всерос. науч. - практ. конф. с междунар. участием. Киров, 13 мая 2024 г. Уфа : Аэтерна, 2024. С. 192 – 194.
5. Седова Е. А. К проблеме подбора заданий для внутривузовской олимпиады по иностранному языку в техническом вузе // Общество – наука – инновации : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Киров, 13 мая 2024 г. Уфа : Аэтерна, 2024. С. 194 – 196.
6. Соловьева Н. А. Анализ эффективности олимпиад по иностранным языкам как инструмента мотивации студентов СПО // Моя профессиональная карьера. 2024. Т. 2, № 59. С. 44 – 48.
7. Стасюкевич И. В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 171 с.
8. Чижикова С. Н. Методические особенности организации и проведения олимпиады по иностранному языку в неязыковом вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 12-1. С. 170 – 175. DOI 10.17513/snt.39456.
9. Markova G. A., Khaliusheva G. R. Foreign language olympiad as a factor for creating student success // Era of Science. 2021. № 28. P. 344 – 348.
10. Semykina V. O., Romanchuk M. G. The importance of quality scientific and methodological support for subject Olympiads in higher education // Научный аспект. 2023. Vol. 16, № 11. P. 1912 – 1917.
11. Semykina V. O., Larina T. V., Romanchuk M. G. International Olympiads in foreign languages as a technological regulator for improving the quality of the educational process // Научный аспект. 2023. Vol. 19, № 12. P. 2348 – 2353.

References

1. Gorohova N. V., Savchenko E. V., SHelyago N. D. Organizaciya i provedenie studencheskoj olimpiady po inostrannomu yazyku v onlajn-formate // Gumanitarnye Gubkinskie chteniya. Social'nye vyzovy i novye tendencii v obrazovanii XXI veka : materialy VII mezhdunar. nauch. konf., Moskva, 28 sent. 2023 g. M. : Ros. gos. un-t nefi i gaza (NIU) im. I. M. Gubkina, 2023. S. 48 – 53.
2. Kizilova I. N., Miron O. L. Opyt organizacii i provedeniya mezhvuzovskoj olimpiady po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V. B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii. 2023. № 2(86). S. 130 – 134.

3. Kovalev M. N. Olimpiada po inostrannym yazykam v vuze kak uchebno-vospitatel'noe meropriyatie poznavatel'nogo haraktera // *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2024. № 1. S. 53 – 56.
4. Sedova E. A. K voprosu o neobходимosti provedeniya olimpiad po inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze // *Obshchestvo – nauka – innovacii* : sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. Uchastiem. Kirov, 13 maya 2024 g. Ufa : Aeterna, 2024. S. 192 – 194.
5. Sedova E. A. K probleme podbora zadaniy dlya vnutrivuzovskoy olimpiady po inostrannomu yazyku v tekhnicheskome vuze // *Obshchestvo – nauka – innovacii* : sb. st. Vseros. nauch. -prakt. konf. s mezhdunar. Uchastiem. Kirov, 13 maya 2024 g. Ufa : Aeterna, 2024. S. 194 – 196.
6. Solov'eva N. A. Analiz effektivnosti olimpiad po inostrannym yazykam kak instrumenta motivacii studentov SPO // *Moya professional'naya kar'era*. 2024. T. 2, № 59. S. 44 – 48.
7. Stasyukevich I. V. Formirovanie kommunikativnykh kompetencij u studentov neyazykovogo vuza : spec. 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» : dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2005. 171 s.
8. CHizhikova S. N. Metodicheskie osobennosti organizacii i provedeniya olimpiady po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2022. № 12-1. S. 170 – 175. DOI 10.17513/snt. 39456.
9. Markova G. A., Khaliusheva G. R. Foreign language olympiad as a factor for creating student success // *Era of Science*. 2021. № 28. P. 344 – 348.
10. Semykina V. O., Romanchuk M. G. The importance of quality scientific and methodological support for subject Olympiads in higher education // *Nauchnyj aspekt*. 2023. Vol. 16, № 11. P. 1912 – 1917.
11. Semykina V. O., Larina T. V., Romanchuk M. G. International Olympiads in foreign languages as a technological regulator for improving the quality of the educational process // *Nauchnyj aspekt*. 2023. Vol. 19, № 12. P. 2348 – 2353.

S. M. Isajeva

INTERCOLLEGIATE FOREIGN LANGUAGE CONTESTS AT A TRANSPORT UNIVERSITY ORGANIZATION AND STAGING: PRACTICAL EXPERIENCE AND PEDAGOGICAL POTENTIAL

The article is devoted to analyzing the pedagogical experience of organizing and staging interacademic and international foreign language contests for students at a technical university. Based on the analysis of six Olympiads held during the second semester of the 2024/2025 academic year at the Russian University of Transport, this study characterizes their organizational formats, task design, and patterns of student engagement. It synthesizes insights from the experience of over 2,900 participants representing more than 100 universities across Russia and neighboring countries. The article identifies key structural features of the academic competition movement and assesses its pedagogical value as a form of extracurricular activity within a technical university setting. The findings may inform the planning of out-of-class foreign language instruction at engineering-focused institutions.

Key words: *foreign language contest, extracurricular activity, pedagogical potential, technical university, interuniversity cooperation, experience summarizing, expansion of academic contacts, transport university.*

СТЕПЕНЬ ВЫРАЖЕННОСТИ ОБЩЕЙ И МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ОСОЗНАННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФИЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Исследование направлено на изучение общей и межличностной осознанности у студентов гуманитарного, естественно-научного и технического профилей образования (выборка – 391 студент в возрасте 18 – 26 лет, 83 % – девушки). Проверялась гипотеза о более высоком уровне осознанности у студентов гуманитарного профиля. Выявлено, что все студенты независимо от профиля образования получили значения выраженности степени общей и межличностной осознанности в рамках средних величин. Выявлены статистически значимые более низкие значения компонентов осознанности «Наблюдательность» и «Внимание к себе и другим» у студентов технического профиля. Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований развития осознанности в рамках образовательных практик.

Ключевые слова: осознанность, майндфулнес, диспозиционная (общая) осознанность, межличностная осознанность, медитация, медитативные практики осознанности, безоценочное принятие, профессиональный профиль образования, гуманитарный профиль образования, негуманитарный профиль образования.

Введение. Изучение осознанности обретает всё большую популярность. Исследование О. Эргаса подтверждает пользу медитативных практик осознанности в процесс образования [18]. Тем не менее не так много исследований фокусируется на изучении осознанности в рамках образовательной практики, особенно с учетом профилей обучения.

Ряд исследований показывает преимущества использования различных практик осознанности, например, для улучшения психофизиологического состояния, эмоциональной регуляции поведения, когнитивного развития [25]. В общении с другими людьми осознанность позволяет достигать большей эф-

фективности общения, помогает развивать и укреплять социальные связи и романтические отношения [13]. Вышеупомянутая работа О. Эргаса показывает, что практики осознанности улучшают психологическое и физическое здоровье, совершенствуют социальный и эмоциональный контексты обучения, развивают когнитивные способности как учеников, так и учителей [18]. Осознанное родительство также способствует более эффективному воспитанию детей [14]. Исследование К. Риордана показывает, что гуманное и доброжелательное отношение тех, кто практикует медитации, распространяется даже на поведение, связанное с защитой экологии [24].

В зарубежной науке *осознанность* (*mindfulness*) понимается как состояние, которое характеризуется концентрацией внимания на текущем моменте, непредвзятым безоценочным отношением и принятием любого созерцаемого опыта. По мнению С. А. Замалиевой, русский перевод *mindfulness* – осознанность, не совсем точный, скорее это практика осознанной медитации или состояние созерцания [3]. Тем не менее термин *майндфулнес* приобрел широкую популярность и стал использоваться как обобщающее понятие для медитативных практик осознанности, состояния осознанности и общей осознанности [23]. Выделяют два ключевых свойства осознанности: (1) управление вниманием с концентрацией на настоящем моменте, (2) поддержание открытости, принятия и любопытства как особого отношения к текущему опыту [15].

Зарубежные исследователи выделяют разные виды осознанности. *Общая осознанность*, или *диспозиционная майндфулнес* (*dispositional mindfulness*), которую называют *черта осознанности* (*trait mindfulness*), отличается тем, что отражает качество и направленность внимания в течение жизни, помимо состояния здесь и сейчас. Х. К. Роу и П. Уильямс разделяют *общую* и *культивируемую* (обучаемую) осознанность, получаемую через тренировки медитативными практиками [23]. Наряду с общей осознанностью в науке в последние годы активно разрабатывается понятие *межличностной осознанности* [20; 22], которая подразумевает способность обращать своё внимание на опыт в моменте общения с другими, включая внимательное безоценочное отношение к чувствам и эмоциям (своим и собеседника).

Для отечественной школы скорее характерно фундаментальное изучение сознания, нежели практико-ориентированное исследование осознанности. В трудах отечественных классиков, например Л. С. Выготского [2], так и современников, таких как В. М. Аллахвердов, предлагается синонимично рассматривать понятия сознания и осознанности как факта представленности субъекту своей картины мира, как способности словами описать происходящее [1]. В отечественной науке, как и в зарубежной, осознание признается важным компонентом психической деятельности человека, позволяющим лучше понимать и произвольно взаимодействовать с окружением [9]. Однако можно отметить и различия в понимании осознанности.

Понятие «осознанность» в отечественной школе отражает постижение объективной реальности через анализ мыслей, эмоций и переживаний в определенный момент. Ценность осознания опыта преимущественно раскрывается в процессе рефлексии. При этом зарубежное понимание этого понятия сфокусировано на особом отношении к опыту: открытому, безоценочному, любопытному, что ценно само по себе, без необходимости анализировать или оценивать, насколько внутренний опыт или принятые решения соответствуют актуальным потребностям. В обоих случаях подразумевают, что осознанность развивает личность и поддерживает ее субъективное благополучие.

Кроме того, есть исследования, демонстрирующие связь осознанности с возрастом [21], образованием (чем старше и образованнее люди, тем они осознаннее), сферой профессиональной деятельности. Например, в

исследовании Н. М. Юмартовой и Н. В. Гришиной выявлен более высокий уровень общей осознанности по показателям «наблюдение» и «нереагирование» у психологов, в отличие от математиков [12].

В нашем исследовании мы опираемся на теоретическое положение, заложенное С. Бишопом, согласно которому, *осознанность – когнитивный процесс, направленный на концентрацию внимания в настоящий момент, с любопытным, безоценочным отношением к воспринимаемому опыту* [15]. Оно не противоречит используемому в исследовании опроснику ПФОО (FFMQ) Р. Баера с соавторами [16], где понятие осознанности характеризуется контролем внимания и повышением осведомленности о внутренних процессах человека [12]. С. Прашер отмечает, что операционализация С. Бишоп согласуется с пониманием проявлений осознанности в межличностном взаимодействии [22].

Развитие осознанной личности – важная составляющая гуманитарной подготовки будущих специалистов в российских вузах. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов одна из целей образовательной практики – это развитие осознанности в профессиональном и жизненном пространстве обучающегося [5].

Гуманитарная подготовка подразумевает прежде всего развитие личностных качеств, нежели приобретение узкоспециализированных знаний или навыков [10]. Известно, что разные направления подготовки по-разному влияют на формирование психологических качеств студентов. Например, студенты технического профиля встреча-

ются с трудностями при освоении гуманитарных дисциплин [6]. Н. А. Лисова, С. Н. Шилов указывают, что студенты разных профилей подготовки имеют разные личностные и нейродинамические характеристики [4].

По мнению Н. С. Поповой, обучающий процесс, построенный на принципах осознанности, развивает метапредметные умения, способствующие интеграции содержания различных учебных дисциплин с последующим их включением в профессиональную деятельность [7].

Однако до сих пор неясно, существует ли разница в особенностях осознанности у студентов с разными профилями образования. Предположительно, студенты, обучающиеся в рамках гуманитарного профиля и ориентированные на работу с другими людьми, будут более осознанными в межличностном взаимодействии, чем студенты естественно-научного или технического профилей, чья деятельность в целом посвящена работе с материальными объектами.

Цель исследования: изучить уровень сформированности осознанности студентов разных профилей образования.

Гипотезы: H_0 – В выборках студентов гуманитарного и негуманитарного профилей образования не будет выявлено статистически значимых различий по показателям диспозиционной и межличностной осознанности.

H_1 – Студенты гуманитарного профиля будут иметь более выраженные показатели диспозиционной осознанности и межличностной осознанности в сравнении со студентами негуманитарного профиля образования.

Организация исследования. В настоящем исследовании принял участие 391 респондент. Возрастной диапазон опрошенных – от 18 до 26 лет, из них 334 девушек (83 %, средний возраст – 22 года) и 66 юношей (16 %, средний возраст – 20 лет), проживающих в разных городах Российской Федерации: Санкт-Петербурге, Самаре, Саратове, Смоленске, Хабаровске и др. Из всей совокупности участников были составлены рандомизированные выборки по 35 человек: гуманитарный профиль был представлен обучающимися на психолого-педагогическом, историко-филологическом и факультете социальных наук. Группу естественно-научного профиля составили 35 студентов медицинского стоматологического и естественно-географического факультетов. В группу технического профиля вошли 35 студентов механико-математического факультета.

Исследование проводилось анонимно посредством анкетирования (онлайн). В исследовании был использован *пятифакторный опросник осознанности* (далее ПФОО), состоящий из 39 утверждений и включающий 5 шкал (адап. Н. М. Юмартова, Н. В. Гришина) [12]. Степень согласия испытуемых измерялась по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен». Опросник имеет пять шкал:

1. «*Наблюдение*» (проявление внимания к ощущениям, чувствам, мыслям, например: “Я замечаю окружающие меня запахи и ароматы”);
2. «*Описание*» (называние, умение выражать словами свои мысли, эмоции, ощущения, например: “Я легко могу выразить словами свои убеждения, мнения и ожидания”);

3. «*Осознанность действий*» (концентрация, деятельность не “на автомате”, например: “Я выполняю работу или задания машинально, не осознавая того, что я делаю”);

4. «*Безоценочность*» (по отношению к опыту, например: “Я считаю некоторые свои мысли ненормальными или плохими, и полагаю, что не должен думать подобным образом”);

5. «*Нереагирование*» (на внутренние побуждения, например: “Когда у меня возникают тревожные мысли и образы, я склонен отмечать их, но не реагировать”).

Вторым диагностическим инструментом был выбран *Опросник межличностной осознанности* (далее ОМО) (пер. О. Е. Хухлаев), который состоит из 27 утверждений, объединенных в четыре шкалы:

1. «*Присутствие*» (управляемое внимание на текущем разговоре),
2. «*Внимание к себе и другим*» (способность замечать собственное настроение и эмоции других, а также их невербальные признаки),
3. «*Безоценочное принятие*» (~~говори~~ ~~сам~~ ~~за себя~~),
4. «*Нереактивность*» (способность давать себе время на выбор поведения), с пятью вариантами ответа от «почти никогда» до «почти всегда» [11; 22].

Результаты, полученные в ходе тестирования, обрабатывались с помощью статистического пакета Jamovi v. 2.3. Применялись методы описательной статистики, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и апостериорный тест Тьюки.

Результаты и их обсуждение.

Описательная статистика по результатам исследования представлена в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей общей осознанности у студентов с гуманитарным естественно-научным и техническим профилями образования

Шкалы ПФОО	Студенты гуманитарного профиля		Студенты естественно-научного профиля		Студенты технического профиля	
	Ср. знач.	Стан. откл	Ср. знач.	Ср. знач.	Стан. откл	Ср. знач.
Наблюдение	3,43т	0,655	3,37т	3,43т	0,655	3,37т
Описание	3,46	0,852	3,46	3,46	0,852	3,46
Осознанная активность	3,43	0,739	3,23	3,43	0,739	3,23
Безоценочность	3,17	0,747	3,17	3,17	0,747	3,17

Примечание: г – статистически значимые различия со студентами гуманитарного профиля; е – статистически значимые различия со студентами естественно-научного профиля; т – статистически значимые различия со студентами технического профиля (ANOVA).

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает следующее. Студенты всех трех выборок получили средние значения в соответствии с данными, представленными авторами опросника Н. М. Юмартовой и Н. В. Гришиной [12]. Чтобы было удобнее сравнивать их с данными, приведенными в нашей таблице, их суммарные средние 20 – 25 баллов переведены по формуле: $Mean_{шкала} = Sum_{шкала} / N_{пунктов}$.

Это соответствует диапазону около 2,9 – 3,6 балла. У студентов технического профиля по шкале «Наблюдение» выявлены более низкие показатели по сравнению со студентами гуманитарного и естественно-научного профилей ($p < 0,05$), что свидетельствует о наличии у них менее развитой способности к фиксации своих мыслей, эмоций, телесных ощущений, возникающих в моменте.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения показателей межличностной осознанности у студентов с гуманитарным, естественно-научным и техническим профилями образования

Шкалы ОМО	Студенты гуманитарного профиля		Студенты естественно-научного профиля		Студенты технического профиля	
	Ср. знач	Стан. откл	Ср. знач.	Ср. знач.	Стан. откл	Ср. знач.
Присутствие	3,63	0,770	3,37	3,63	0,770	3,37
Внимание к себе и другим	3,86 ^г	0,772	3,74 ^г	3,86 ^г	0,772	3,74 ^г
Безоценочное принятие	3,74	0,817	3,63	3,74	0,817	3,63
Нереактивность	3,37	0,808	3,54	3,37	0,808	3,54

Примечание: г – статистически значимые различия со студентами гуманитарного профиля; е – статистически значимые различия со студентами естественно-научного профиля; т – статистически значимые различия со студентами технического профиля (ANOVA).

Как видно из данных табл. 2, существенных различий в степени выраженности межличностной осознанности между студентами исследуемых групп также не выявлено. Средние значения согласуются с теоретическим средним (3 балла), авторы опросника не приводят популяционных нормативов (средних и стандартных отклонений) по отдельным субшкалам [22].

Самые высокие средние баллы по шкале «Внимание к себе и другим» получены студентами гуманитарного профиля по сравнению со студентами технического профиля ($p > 0,01$). Чуть ниже, но при этом статистически значимые ($p < 0,05$) различия получены между результатами студентов естественно-научного и студентами технического профиля. Эти показатели характеризуют студентов гуманитарного и естественно-научного профиля как более осознанных, склонных к проявлению внимания к своим ощущениям, чувствам, мыслям, в сравнении со студентами технических профилей. Студенты гуманитарного профиля замечают собственное настроение и эмоции других, а также их невербальные признаки значительно лучше, чем это делают студенты технического профиля. Аналогично и студенты естественно-научного профиля более способны проявлять внимание к себе и другим во время общения, хотя разница отличий по отношению к студентам технического профиля менее выражена, чем у студентов гуманитарного профиля.

Результаты частично подтверждают гипотезу H_1 , поскольку апостериорный тест Тьюки показал статистически значимые различия ($p < 0,05$) для шкалы ПФОО «Наблюдение» между студентами гуманитарного и есте-

ственно-научного профиля по сравнению со студентами технического профиля. Также результаты студентов гуманитарного профиля по шкале ОМО «Внимательность к себе и другим» получили статистически значимые различия ($p < 0,01$) по сравнению с результатами студентов технического профиля. Результаты студентов естественно-научного профиля по той же шкале достоверно превышают результаты студентов технического профиля ($p < 0,05$).

Средние показатели выборки оказались в целом сопоставимы с референтными значениями и теоретическим средним в других работах что свидетельствует о типичном уровне проявления общей и межличностной осознанности у студентов, причем независимо от их культурной принадлежности [12; 22].

Важно отметить, что отсутствие в используемых опросниках норм, по которым можно было бы судить об уровнях сформированности осознанности, требует аккуратной интерпретации данных и подчеркивает необходимость дальнейших исследований как минимум для стандартизации результатов опросника.

Полученные средние значения по шкалам методик могут быть следствием усвоения содержания гуманитарного образования, направленного на формирование компетенций, не противоречащих, а поддерживающих развитие осознанности. Несмотря на меньшее количество гуманитарных дисциплин в содержании естественно-научного образования, у студентов этого профиля сформировалось осознанное отношение к различиям между людьми и отличающимся мнениям, уважение прав и свобод человека. То же самое от-

носятся и к студентам технических специальностей, несмотря на существующее бытовое предубеждение о том, что у людей технических специальностей хуже развиты социальные навыки. Результаты нашего исследования показали, что студенты, обучающиеся по разным направлениям, в целом одинаково обращают внимание как на свой внутренний опыт, так и на опыт других людей, и имеют необходимые для успешного общения навыки осознанности.

В исследовании, выполненном Н. М. Юмартовой и Н. В. Гришиной, было выявлено, что у людей с высшим и неоконченным высшим образованием выявлен более высокий уровень осознанности по сравнению с людьми, не имеющими высшего образования. При этом различий между студентами-математиками (естественно-научный профиль) и студентами-психологами (гуманитарный профиль) значимых различий они не указывали [12]. Это позволяет предполагать, что с точки зрения развития осознанности у студентов естественно-научного и гуманитарного профиля больше общего по сравнению со студентами технического профиля. С другой стороны, отсутствие статистически значимой разницы между студентами гуманитарного и естественно-научного профилей может быть объяснено тем, что студентами естественно-научного профиля в изучаемой выборке были в основном стоматологи, а медицинский профиль имеет серьезную гуманитарную составляющую [8].

По мнению А. А. Осиповой и Д. В. Мельниченко, основной трудностью в изучении гуманитарных дисциплин для студентов технических специальностей вуза является ценностно-смысловой барьер, несоответствие между содержанием профессиональных технических

знаний и содержанием гуманитарных дисциплин. Противоречия всегда вызывают ту или иную степень напряжения, раздражения, что, несомненно, мешает личностному развитию [6].

Выводы и заключение. Осознанность как способность невключенно наблюдать за персональным текущим опытом имеет ряд научно подтвержденных преимуществ для психологического благополучия и качественного общения с другими людьми. На развитие осознанности влияет множество различных условий: от врожденной предрасположенности до содержания образования и тренировок навыка.

В проведенном исследовании по всем показателям общей и межличностной осознанности у студентов гуманитарного, естественно-научного и технического профилей образования получены значения в рамках средних величин. Все студенты в равной степени способны вербально описать свои впечатления, эмоции, мысли, ощущения, ожидания, что свидетельствует о наличии у них достаточного уровня общей осознанности. В процессе общения как студенты гуманитарного, так и негуманитарного профилей в разной степени, но способны отслеживать собственные чувства и переживания, а также оценить настроение и состояние собеседника, опираясь на невербальные сигналы с его стороны.

При этом между студентами гуманитарного, естественно-научного профиля образования и студентами технического профиля существуют статистически значимые различия в степени выраженности как общей, так и межличностной осознанности. Выявлено, что студенты технического профиля менее наблюдательны к своим ощущениям, мыслям, менее способны обращать

внимание на свое настроение или настроение собеседника во время общения. Результаты, полученные на выборах студентов гуманитарного и естественно-научного профилей, характеризующие общую и межличностную осознанность, не имеют отличий.

Несмотря на полученные результаты, говорить о том, что содержание образования детерминирует развитие осознанности, преждевременно. Для решения этой задачи в перспективе дальнейших исследований будет уместно лонгитюдное измерение общей и межличностной осознанности у абитуриентов и выпускников различных профильных вузов, а также сравнительный анализ с молодыми людьми, не получившими высшего профильного образования.

Рекомендации по развитию осознанности состоят в четком понимании принципов медитативных практик как самого удобного инструмента. Исследования с использованием фиктивных плацебо медитаций [19] позволяют вы-

делять важность двух ключевых аспектов осознанности: фокусирования внимания и непредвзятости. Осознанность развивается, когда человек обучается безоценочно воспринимать возникающие в теле ощущения, мысли и образы, эмоции как невключенный наблюдатель, останавливая автоматическую реакцию оценить, хороши ли эти стимулы или нет. Для этого предлагают фокусироваться на дыхании, отмечать изменения, возникающие в процессе: температура воздуха, движения грудной клетки. Когда же возникнут отвлекающие стимулы, как только человек заметит будто он снова погружается в мысли, внутренние диалоги, предлагается поблагодарить себя за проявление внимательности и с мягким намерением возвращаться к тому, на что человек изначально был сфокусирован. Благодаря таким простым по содержанию, но трудным в освоении следованиям инструкций и достигаются продуктивные эффекты для физического, психического и социального благополучия человека.

Литература

1. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология, Т. 1). СПб. : Изд-во ДНК, 2000. 528 с.
2. Высоцкая Е. Н. Словарь Л. С. Выготского / под общ. ред. и вступ. ст. А. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 118 с.
3. Замалиева С. А. Майндфулнесс подход в современных организациях // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12(2). С. 356 – 360.
4. Лисова Н. А., Шилов С. Н. Особенности темперамента и волевой саморегуляции у студентов спортивного и гуманитарного профилей обучения // Вестник НГПУ. 2017. № 3. С. 72 – 88.
5. Носков Е. А. Анализ требований ФГОС в области обеспечения национальной безопасности в образовании // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2(36). С. 90 – 100.
6. Осипова А. А., Мельниченко Д. В. Ценностно-смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов технических специальностей // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7(4). С. 19 – 26.

7. Попова Н. С. Развитие метапредметных умений обучающихся на основе осознанности // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. № 3. С. 111 – 115.
8. Рожкова В. П., Кузнецова М. Н. Место медицины в системе естественных и гуманитарных наук // Форум молодых ученых. 2017. № 5(9). С. 1797 – 1799.
9. Смирнова Ю. Э. Анализ теоретических подходов к изучению осознанности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10(6а). С. 157 – 162.
10. Тарабрина Н. Ю., Грабовская Е. Ю., Краев Ю. В. Психологические особенности личности студентов разных специальностей // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15(1). С. 59 – 66.
11. Ткаченко Н. В., Хухлаев О. Е. Осознанность в межкультурной коммуникации: опыт качественного анализа // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. №. 19(1). С. 110 – 127. doi: 10.22363/2313-1683-2022-19-1-110-127.
12. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (Mindfulness). Психологические характеристики и инструменты измерения // Психологический журнал. 2016. Т. 37(4). С. 105 – 115.
13. Adair K. C. et al. Present with You: Does Cultivated Mindfulness Predict Greater Social Connection Through Gains in Decentering and Reductions in Negative Emotions? // Mindfulness. 2018. Vol 9(3). P. 737 – 749.
14. Anand L. et al. Mindful parenting: a Meta-analytic review of intrapersonal and interpersonal parental outcomes // Curr Psychol. Vol 42. P. 8367 – 8383. doi:10.1007/s12144-021-02111-w.
15. Bishop S. R. et al. Mindfulness: A proposed operational definition // Clinical Psychology: Science and Practice. 2004. Vol 11(3). P. 230 – 241. doi:10.1093/clipsy.bph077.
16. Baer R. A., et al. Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples // Assessment, 2008. Vol 15(3), P. 329 – 342.
17. Burzler M. A., Tran U. S. Dispositional Mindfulness and the Process of Mindfulness Cultivation: A Qualitative Synthesis and Critical Assessment of the Extant Literature on the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) // Collabra: Psychology. 2022. Vol 8(1). doi:10.1525/collabra. 56176.
18. Ergas O., Hadar L. L. Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students' experiences // Pedagogy, Culture & Society. 2023. Vol 31(3). P. 359 – 377. doi:10.1080/14681366.2021.1906307.
19. Khatib L. et al. The role of endogenous opioids in mindfulness and sham mindfulness-meditation for the direct alleviation of evoked chronic low back pain: a randomized clinical trial. Neuropsychopharmacology. 2024. Vol 49(7). P. 1069 – 1077. doi: 10.1038/s41386-023-01766-2.
20. Khoury B., Vergara R. C. & Spinelli C. Interpersonal Mindfulness Questionnaire: Scale Development and Validation // Mindfulness 2022. Vol 13. P. 1007 – 1031.
21. Mahlo L., Windsor T. D. Older and more mindful? Age differences in mindfulness components and well-being // Aging and Mental Health. 2021. Vol 25(7). P. 1320 – 1331. doi:10.1080/13607863.2020.1734915.

22. Pratscher S. D. et al. Interpersonal Mindfulness: Scale Development and Initial Construct Validation // *Mindfulness*. 2019. Vol 10. P. 1044 – 1061.
23. Rau H. K., & Williams P. G. Dispositional mindfulness: a critical review of construct validation research // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol 93. P. 32 – 43. doi:10.1016/j. paid. 2015.09.035.
24. Riordan K. M. et al. Does meditation training promote pro-environmental behavior? A cross-sectional comparison and a randomized controlled trial // *J Environ Psychol*. 2022. Vol 84. doi:10.1016/j. jenvp. 2022.101900.
25. Wimmer L., Bellingrath S. and von Stockhausen L. Cognitive Effects of Mindfulness Training: Results of a Pilot Study Based on a Theory Driven Approach // *Front. Psychol*. 2016. Vol 7. doi:10.3389/fpsyg.2015.01037.

References

1. Allakhverdov V. M. Soznanie kak paradoks. (ehksperimental'naya psikhologika, T. 1). SPb. : Izd-vo DNK, 2000. – 528 S.
2. Vysockaya E. N. Slovar' L. S. Vygotskogo / pod obshch. red. i vstup. st. A. A. Leont'eva. M. : Smysl, 2004. 118 s.
3. Zamalieva S. A. Majndfulness podkhod v sovremennykh organizatsiyakh // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. 2016. № 12(2). S. 356 – 360.
4. Lisova N. A., Shilov S. N. Osobennosti temperamenta i volevoj samoregulyacii u studentov sportivnogo i gumanitarnogo profilej obucheniya // *Vestnik NGPU*. 2017. № 3.
5. Noskov E. A. Analiz trebovaniy FGOS vo v oblasti obespecheniya nacional'noj bezopasnosti v obrazovanii // *Nauka O Cheloveke: Gumanitarnye issledovaniya*. 2019. № 2 (36). S. 90 – 100. doi:10.17238/Issn1998-5320.2019.36.90.
6. Osipova A. A., Mel'nichenko D. V. Cennostno-smyslovye bar'ery v gumanitarnoj podgotovke studentov tekhnicheskikh special'nostej // *Rossijskij Psikhologicheskij Zhurnal*. 2010. T. 7. №4. S. 19 – 26.
7. Popova N. S. Razvitie metapredmetnykh umenij obuchayushchikhsya na osnove osoznannosti // *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021. № 3. S. 111 – 115.
8. Rozhkova V. P., Kuznecova M. N. Mesto mediciny v sisteme estestvennykh i gumanitarnykh nauk // *Forum molodykh uchenykh*. 2017. № 5(9). S. 1797 – 1799.
9. Smirnova Yu. EH. Analiz teoreticheskikh podkhodov k izucheniyu osoznannosti // *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2021. T. 10. № 6a. S. 157 – 162. DOI: 10.34670/Ar.2021.82.98.017.
10. Tarabrina N. Yu., Grabovskaya E. Yu., Kraev Yu. V. Psikhologicheskie osobennosti lichnosti studentov raznykh special'nostej // *Pedagogiko-psikhologicheskie i medikobiologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2020. T. 15. № 1. S. 59 – 66.
11. Tkachenko N. V., Khukhlaev O. E. Osoznannost' v mezhkul'turnoj kommunikacii: opyt kachestvennogo analiza // *Vestnik rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya I Pedagogika*. 2022. №. 19(1). S. 110 – 127.
12. Yumartova N. M., Grishina N. V. Osoznannost' (Mindfulness). Psikhologicheskie kharakteristiki i instrumenty izmereniya // *Psikhologicheskij zhurnal*. 2016. Tom 37. №4. C. 105 – 115.

13. Adair, K. C., Fredrickson, B. L., Castro-Schilo, L., Kim, S., & Sidberry, S. (2018) Present with you: Does cultivated mindfulness predict greater social connection through gains in decentering and reductions in negative emotions? *Mindfulness*, 9(3), 737 – 749. doi:10.1007/s12671-017-0811-1.
14. Anand, L., Sadowski, I., Per, M. et al. (2023) Mindful parenting: a Meta-analytic review of intrapersonal and interpersonal parental outcomes. *Curr Psychol* 42, 8367 – 8383. doi:10.1007/s12144-021-02111-w.
15. Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. G. (2008). Construct Validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Meditating and Nonmeditating Samples. *Assessment*, Vol 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>.
16. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., et. al. (2004) Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230 – 241. doi:10.1093/clipsy. bph077.
17. Burzler, M. A., Tran, U. S. (2022) Dispositional Mindfulness and the Process of Mindfulness Cultivation: A Qualitative Synthesis and Critical Assessment of the Extant Literature on the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Collabra Psychology* 8 (1):56176. doi:10.1525/collabra. 56176.
18. Ergas, O., Hadar, L. L. (2023) Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 359 – 377. doi:10.1080/14681366.2021.1906307.
19. Khatib, L. et al. (2024) The role of endogenous opioids in mindfulness and sham mindfulness-meditation for the direct alleviation of evoked chronic low back pain: a randomized clinical trial. *Neuropsychopharmacology*. Vol 49(7), 1069-1077. doi: 10.1038/s41386-023-01766-2.
20. Khoury, B., Vergara, R. C. & Spinelli, C. (2022) Interpersonal Mindfulness Questionnaire: Scale Development and Validation. *Mindfulness*. Vol 13, 1007 – 1031. doi:10.1007/s12671-022-01855-1.
21. Mahlo, L., & Windsor, T. D. (2021) Older and more mindful? Age differences in mindfulness components and well-being. *Aging & Mental Health*, 25(7), 1320 – 1331. doi:10.1080/13607863.2020.1734915.
22. Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A. et al. (2019) Interpersonal Mindfulness: Scale Development and Initial Construct Validation. *Mindfulness* 10, 1044 – 1061. doi:10.1007/s12671-018-1057-2.
23. Rau, H. K., & Williams, P. G. (2016) Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. *Personality and Individual Differences*, 93, 32 – 43. doi:10.1016/j. paid. 2015.09.035.
24. Riordan, K. M., MacCoon, D. G., Barrett, B., Rosenkranz, M. A., et al. (2022) Does meditation training promote pro-environmental behavior? A cross-sectional comparison and a randomized controlled trial. *J Environ Psychol*. 84.
25. Wimmer, L., Bellingrath, S. & von Stockhausen, L. (2016) Cognitive Effects of Mindfulness Training: Results of a Pilot Study Based on a Theory Driven Approach. *Front. Psychol*. 7:1037. doi:10.3389/fpsyg. 2016.01037.

D. O. Mayskiy

THE DEGREE OF DISPOSITIONAL MINDFULNESS AND INTERPERSONAL MINDFULNESS AMONG STUDENTS DEPENDING ON EDUCATIONAL PROFILE

Present study is directed to analyzing general and interpersonal awareness among students of humanities, natural sciences and technical types of education (the sample consisted of 391 students aged 18-26 years, 83 % were female). The hypothesis of a higher level of mindfulness among students of the humanities was tested. It was revealed that all students, regardless of the field of education, received values of the degree of dispositional and interpersonal mindfulness within the average values. Statistically significant lower status of the components of mindfulness *Observation* and *Attention to self and others* were revealed in students of the technical profile. The results obtained open up horizons for further research on the development of mindfulness within the framework of educational practices.

Key words: *mindfulness, dispositional (general) mindfulness, interpersonal mindfulness, meditation, meditative practice of mindfulness, unconditional acceptance, professional profile of education, humanitarian profile of education, non-humanitarian profile of education.*

Благодарности. Выражаю особую благодарность моему научному руководителю, Гриценко Валентине Васильевне за неоценимый вклад в создание и улучшение данной работы. Я также крайне признателен Хухлаеву Олегу Евгеньевичу, с помощью которого начались мои исследования по проблематике осознанности.

Acknowledgements. I want to send my sincere gratitude to V. V. Gritcenko for priceless contribution on making and improving this article. Also, I thank O. E. Khucklaev whose help started my research on mindfulness topic.

УДК 377.1

Е. Ю. Прокофьева

<https://doi.org/10.66300/2307-3241-2026-85-3-176-188>

ИЗМЕНЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В связи с внедрением информационных технологий, в том числе и в систему здравоохранения, особую актуальность приобретает совершенствование процессов профессиональной подготовки выпускников медицинского колледжа. В статье рассматриваются основные изменения в организации производственной практики, обусловленные обновлениями ФГОС СПО; на основе результатов опроса преподавателей профессиональных модулей и студентов медицинского колледжа изучены вопросы о возможностях применения информационных технологий в их организации; проанализированы программы производственных практик с целью выявления применения информационных технологий в практическом обучении студентов. В результате проведенного анализа теоретических и эмпириче-

ских данных, а также изучения опыта внедрения информационных форматов в практику медицинских колледжей сформулированы векторы для разработки структуры организации производственной практики с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: *среднее профессиональное медицинское образование, организация производственной практики, информационные технологии.*

Введение. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации процесса обучения в медицинском колледже к требованиям, связанным с трансформацией профессионального образования и внедрением информационных технологий в сферу здравоохранения. Согласно постановлению Правительства РФ от 01.01.2024 г. «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных технологий при реализации образовательных программ», информационные образовательные технологии должны применяться не только при проведении учебных занятий, но и при организации практик, промежуточной и итоговой аттестации, текущего контроля успеваемости. Именно применение симуляционных, дистанционных технологий, электронного документооборота, виртуальных тренажеров и тому подобного в производственной практике позволяет: создавать условия для быстроты передачи и доступности информации, успешного взаимодействия всех участников; выстраивать персонализированные маршруты прохождения практики студентом; учитывать индивидуальные особенности обучающегося; оперативно выявлять возникающие затруднения в ходе практики с последующей корректировкой ее содержания [2].

С обновлением ФГОС СПО усиливается роль производственных практик в образовательном процессе, которые

включены в состав профессионального модуля для обеспечения целостности процесса обучения студентов; расширяются базы практической подготовки; внедряются в практику современные информационные технологии.

Все перечисленное подчеркивает важность проектирования обновленной организационной структуры производственной практики, где ключевыми аспектами выступают выстраивание взаимодействия между ее участниками, объединение теоретической и практической подготовки в условиях трансформации профессионального образования, что позволит сформировать необходимые компетенции и обеспечит успешную адаптацию выпускников в будущей профессиональной деятельности [16].

Авторы исследований, посвященных интеграции информационных технологий в процесс профессионального обучения (В. В. Гриншкун, Л. В. Жукова, Ф. С. Комилов, О. В. Кузнецова, А. М. Санько, В. А. Тихомирова. и др.), подтверждают значимость их применения в подготовке специалистов, особенно в контексте производственных практик на базах медицинских организаций, успешная реализация которых требует тесного взаимодействия образовательных и медицинских учреждений для адаптации содержания и организации обучения [3; 4; 8; 11; 12; 14].

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности

подходов к организации производственной практики студентов медицинского колледжа в условиях трансформации профессионального образования, обусловленной изменениями в системе здравоохранения и характеризующейся переосмыслением целей обучения, интеграцией теории и практики, широкого применения информационных технологий, индивидуализацией образовательных траекторий.

Цель статьи: выявить ключевые изменения в организации производственной практики студентов медицинского колледжа в условиях трансформации среднего профессионального образования.

В качестве методологического основания использовался системный подход, позволяющий рассматривать организацию производственной практики студентов медицинского колледжа как целостную систему, включающую взаимосвязанные целевой, содержательный, организационный, технологический и результативный компоненты; функционирование которой обеспечивается нормативно-правовым регулированием, мониторингом качества подготовки, оценкой результатов практики и взаимодействием всех участников образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки специалистов.

Теоретическое основание исследования составили современные научные публикации в области изучаемой проблематики [2; 4 – 15; 17; 18], анализ которых определил степень разработанности и актуальность исследуемой проблемы. Сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (2009 – 2024 гг) позволил проследить эволюцию подходов к орга-

низации производственных практик студентов, включая изменения в структуре, содержании и используемых технологиях. С помощью эмпирических методов: социологического опроса студентов и преподавателей, наблюдения и лонгитюдного исследования изменений в организации производственной практики студентов медицинского колледжа, а также анализа опыта применения информационных технологий выявлены возможности их применения в организационной структуре практик.

Результаты исследования. В связи с трансформацией системы здравоохранения в медицинских колледжах пересматривается организация образовательного процесса. Изменения требуют подготовки специалистов, готовых работать в новых организационно-технологических и социокультурных условиях: цифровизация медицины (внедрение электронного документооборота и медицинских карт, телемедицины, цифровых диагностических платформ, что предполагает владение информационными технологиями); формирование междисциплинарных команд (организация взаимодействия, умение координировать уход в мультипрофессиональной среде); развитие новых форматов оказания помощи (дистанционный мониторинг состояния пациента); обеспечение эпидемиологической готовности (соблюдение протоколов инфекционной безопасности, работа в условиях вспышек, маршрутизация при массовых поступлениях с применением информационных технологий); решение этических и правовых вопросов в цифровой среде (защита персональных данных, информированное согласие, этические нормы работы); необходимость непрерывного обучения (поиск инфор-

мации, быстрая адаптация к новым протоколам, препаратам и оборудованию, навыки самообразования); а также адаптация к регуляторным изменениям (освоение новых стандартов аккредитации, клинических рекомендаций, систем контроля качества, понимание процессов аудита и отчётности в цифровой среде) [5; 11; 18].

Обновление ФГОС СПО привело к изменениям в организации производственных практик студентов медицинского колледжа, сделав ее максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности и соответствующей требованиям современной системы здравоохранения. В августе 2024 года, согласно приказу Минпросвещения России № 464, был сделан акцент на гибкости сроков производственных практик на усмотрение образовательного учреждения, а также возможности зачисления на вакантные должности в период прохождения студентом производственной практики при условии ответственности работы и программы практики [16].

На основе проведенного анализа нормативной документации, а именно ФГОС СПО разных лет, Профессиональных стандартов, документов Министерства здравоохранения РФ по организации практической подготовки специалистов и научных исследований (О. В. Иванчук, А. А. Казакова, Ф. С. Комилов, Ю. Б. Никитин, О. В. Кузнецова, Т. В. Салынская, З. М. Саркисян и др.), были сделаны выводы:

1. В определении целей производственных практик в процессе обучения наблюдаются закономерные изменения от формирования базовых умений и навыков (ФГОС СПО 2009 г) к всесто-

ронному формированию профессиональных, общих компетенций и личностного развития (ФГОС СПО 2022 г).

2. Прослеживается внедрение форм организации производственных практик, цель которых – объединение практической подготовки и реальных профессиональных условий, а именно от преобладания стационарной практики в лечебных учреждениях (2009 г) через включение практик в профессиональные модули (2014 г) к реализации дуального обучения и внедрения информационных технологий.

3. Усилилось нормативное регулирование продолжительности практик: от отсутствия четких требований (2009 г.) к привязанности часов практики к профессиональным модулям (2014 г.) и в настоящее время, к адаптивной, гибкой системе сроков практики на усмотрение образовательной организации (может осуществляться в несколько периодов, чередуясь с учебными занятиями).

4. Взаимодействие между образовательным и медицинским учреждениями неуклонно растет: от эпизодического (2009 г.) до систематического (2014 г.) и в настоящее время до максимально согласованного (2022 г.).

5. Совершенствование системы оценивания, в которой произошел переход от итоговой аттестации (2009 г.) к многосторонней оценке (2022 г.), включающей итоговую, промежуточную аттестацию, портфолио (дневник практики), формирующее оценивание, рефлексию.

Становится очевидным, что организация производственных практик в системе среднего профессионального медицинского образования претерпевает изменения, которые отражаются:

- в усилении значимости производственной практики, что способствует формированию готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности и адаптации их к реальным условиям в медицинских организациях;

- внедрении практико-ориентированного подхода, который предусматривает сочетание теоретической подготовки с практикой на базе медицинских организаций;

- реализации компетентностной модели, нацеленной на развитие у студентов способности применять полученные знания, навыки и формирование личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности;

- изменении системы оценивания, главным критерием которого становится практический результат применения знаний и навыков в реальных профессиональных условиях;

- участии работодателя в образовательном процессе: ознакомление с программой, требованиями к уровню подготовки обучающихся в период прохождения практики, с целями и задачами производственной практики, ожидаемым уровнем сформированности профессиональных компетенций и практических навыков студентов. Именно такая всесторонняя интеграция работодателей в процесс практической подготовки способствует обеспечению высокого качества профессионального образования и подготовки компетентных специалистов, которые в полной мере соответствуют актуальным требованиям современного рынка труда [15].

Отметим, что в Российской Федерации организация практики студентов регламентируется Федеральным законом № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в РФ». Согласно ст. 13 данного ФЗ,

образовательная организация обязана обеспечить прохождение практик в профильных организациях. В приказе Минобрнауки России № 762 от 24 августа 2022 года «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» прописаны общие требования к организации производственных практик студентов колледжей.

Организация производственной практики в медицинских колледжах определяется рядом ключевых аспектов, среди которых:

- необходимость соответствия ФГОС СПО, определяющим виды, продолжительность, цели, задачи и образовательные результаты практик, обусловливающим разработку локальных нормативных актов (положений, программ) и заключение договоров о сотрудничестве с медицинскими организациями. Стандартизация сочетается с необходимостью индивидуального подхода к организации практики, учитывающего специфику специальности и профессионального модуля [16];

- разработка преподавателем программы производственной практики в рамках профессионального модуля, которая должна быть гибкой, адаптированной к изменениям в здравоохранении и учитывать индивидуальные особенности студентов, с акцентом на развитие как профессиональных, так и личностных навыков, таких как этика, ответственность и способность к саморазвитию. В содержании нормативного документа должны быть прописаны возможности использования информационных технологий при организации производственных практик студентов [1];

- применение принципа интеграции теории и практики с привлечением к сотрудничеству с медицинскими организациями, где студенты проходят практику; в современном информационном обществе возможно расширение такого взаимодействия за счет применения информационных технологий [9].

- разработка системы мониторинга прохождения практики и оценки ее результативности с применением формальных и неформальных методов для получения обратной связи от всех ее участников, в том числе с применением инструментов информационных технологий. Система оценки должна быть прозрачной и объективной, что позволит выявлять слабые и сильные стороны организации практики и вносить корректировки в содержание программ практик [17].

Отметим, что в настоящее время в организации производственной практики используют: интерактивные технологии и электронные образовательные ресурсы, которые способствуют более эффективному усвоению материала (студенты смогут работать с виртуальными пациентами, симуляторами и другими цифровыми инструментами, что помогает развивать профессиональный опыт решения задач); информационно-коммуникативные технологии (компьютеры, ноутбуки, мобильные устройства, образовательные платформы, электронные учебные материалы и системы оценивания, видеоконференции и др.), которые обеспечивают интерактивность и доступность обучения: доступ к информации, образовательным ресурсам; коммуникацию между всеми участниками производственной практики (студент – преподаватель – руководитель из медицинской организации). Использование таких

технологий способствуют также развитию цифровых навыков у обучающихся и совместному использованию образовательных ресурсов медицинским колледжем и медицинской организацией; формированию социального партнерства, сетевого взаимодействия, основанного на активном участии работодателя в разработке программ практики, обмену опытом между участниками образовательного пространства [7].

Таким образом, происходящие изменения в профессиональном образовании позволяют внедрять технологии обучения, которые обеспечивают доступ к актуальной информации и улучшают взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Для дальнейшего выявления изменений в организации производственной практики в период трансформации профессионального медицинского образования, нами был проведен анализ актуальных программ производственных практик со свободным доступом на веб-ресурсах 25 медицинских колледжей Санкт-Петербурга, Москвы, Омской, Липецкой областей и др. Данные программы разработаны в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело (Приказ Министерства просвещения РФ от 4 июля 2022 г. № 527 «Об утверждении ФГОС СПО по специальности 34.02.01 Сестринское дело»). Изученные программы производственной практики представляют собой документ установленной структуры и содержания. Анализ условий проведения практики показал, что во всех образовательных учреждениях практическая

подготовка осуществляется в медицинских организациях, оснащенных необходимым оборудованием для формирования профессиональных компетенций. Программы предусматривают возможность проведения практики в специально оборудованных кабинетах колледжей с использованием современных медицинских и информационных технологий. При этом ни одна из проанализированных программ не содержит описания используемого цифрового оборудования и инструментов. Информационное обеспечение ограничивается преимущественно электронно-библиотечными системами.

Полученные данные позволяют предположить, что при организации производственной практики не учитывается ряд важных аспектов, связанных с техническими возможностями медицинских учреждений, недостаточно продумана система оценивания результатов практики; не учитываются индивидуальные особенности обучающихся. Формальная система аттестации, основанная на сопоставлении выполненных работ с программой практики и отчетной документации, не позволяет объективно оценить уровень сформированности профессиональных компетенций.

Результаты свидетельствуют о необходимости обновления содержания программ практики с учетом процессов информатизации среднего профессионального образования, учета современных требований к подготовке медицинских специалистов и необходимости формирования компетенций, востребованных в будущей профессиональной деятельности.

Для уточнения исследовательских позиций был проведен опрос студентов

и преподавателей медицинского колледжа им. В. М. Бехтерева, который был структурирован так, чтобы охватить изменения в содержании и организации практики, использование информационных инструментов, а также готовность студентов и преподавателей к их применению. Опрос был проведен анонимно с использованием информационных технологий; участвовало 11 преподавателей профессиональных модулей и 47 студентов, прошедших производственную практику.

Анализ результатов показал, что все преподаватели (100 %) сходятся во мнении о значимости производственной практики в процессе профессиональной подготовки. В свою очередь, только 53,2 % студентов отметили, что прохождение производственной практики при существующей организации является продуктивным. Большинство преподавателей не указали на существенные изменения в организации производственной практики (64 %), хотя некоторые обратили внимание на увеличение объема работы как руководителя практики, что может указывать на традиционный подход к организации без тенденций использования информационных технологий. Примерно половина участников опроса отметили, что информационные технологии необходимы в организации производственных практик студентов (45,5 %), но в данный момент не используются ни электронные образовательные ресурсы (54,5 %), ни возможности электронно-библиотечной системы (54,5 %), ни технологии проблемного, активного обучения (45,5 %) в организации и в период прохождения производственной практики студентами. Информационно-образовательная среда носит, по мнению опрошенных преподавателей,

в основном информационную составляющую (81,8 %). Это свидетельствует о значительном потенциале для расширения функциональности использования информационных технологий.

Студенты отметили, что необходим мониторинг прохождения практики и осуществление информационной поддержки (72,3 %). Эти данные указывают на потребность в формировании сетевого взаимодействия между колледжем, медицинскими учреждениями и студентами при активном использовании информационных технологий в организации и поддержке процесса производственной практики студентов.

Результаты опроса преподавателей и студентов показали, что организация производственных практик сохраняется в традиционном формате при росте нагрузки на руководителей практики, и лишь половина студентов считает её продуктивной при текущей организации: осуществляется недостаточный уровень мониторинга прохождения практики со стороны колледжа, не учитываются индивидуальные способности обучающихся, что приводит к снижению мотивации прохождения практики студентами в медицинских организациях. Полученные результаты подтверждают актуальность и необходимость пересмотра структуры организации производственной практики, в частности, через внедрение информационных технологий, усиление взаимодействия между колледжем и медицинскими организациями, расширение роли каждого субъекта, включенного в процесс взаимодействия (студенты, преподаватели, руководители практик, работодатели как социальные партнеры).

Обращение к позитивному опыту организации профессиональной практики в медицинских колледжах разных

регионов России показало, что, например, в Московском областном медицинском колледже № 1 успешно применяют дистанционные технологии при организации производственной практики, как возможность для прохождения обучения и повышения квалификации независимо от места проживания [4].

Некоторые колледжи г. Пятигорска, Кисловодска, Самары начали применять систему телемедицины, которая позволяет студентам подключаться к реальным медицинским консультациям и наблюдениям, не выходя из учебного заведения. Также с помощью мобильных приложений студенты могут получать доступ к электронным библиотечным системам, ознакомиться с последними исследованиями и рекомендациями, что способствует их самостоятельному обучению. Более того, использование интерактивных учебных материалов, как например, видеолекции и вебинары, делает процесс получения знаний более увлекательным и доступным. Эти новшества помогают повысить уровень мотивации студентов к обучению и практической деятельности, а также формируют необходимые компетенции для успешной будущей деятельности в медицинской профессии [12; 15].

Заключение. Цифровизация системы здравоохранения, широкое внедрение информационных технологий обуславливают необходимость подготовки медицинских специалистов, способных работать в новых профессиональных условиях, что ставит перед образовательными учреждениями задачи трансформации образовательного процесса, включая организацию производственных практик студентов как важную составляющую профессиональной подготовки на базах медицинских организаций.

Основными изменениями в организации производственных практик являются усиление их значимости, внедрение практико-ориентированного подхода и компетентностной модели, пересмотра системы оценивания в пользу практических результатов, а также активного вовлечения работодателей. Проведенное исследование подтверждает, что применение информационных технологий становится неотъемлемым элементом в организации производственных практик студентов медицинского колледжа, что позволяет создавать, с одной стороны, сетевое взаимодействие всех участников (информационная и консультационная поддержка, обмен опытом, дискуссионные площадки, проведение мастер-классов и др.); свободный доступ к учебным и методическим ресурсам; систему мониторинга и объективного оценивания результатов практики; с другой стороны, происходит обогащение образовательного процесса медицинского колледжа за счет ресурсов медицинской организации.

Исследование показало, что в условиях трансформации профессио-

нального образования возникает необходимость в актуализации программ и структурных обновлениях организации производственной практики. Внедрение информационных технологий позволяет реализовать индивидуализацию обучения, качественный мониторинг и объективное оценивание результатов практической подготовки, расширить возможности взаимодействия между всеми участниками практики.

Таким образом, интеграция информационных технологий не только оптимизирует учебный процесс, но и способствует развитию компетенций, востребованных в условиях цифрового здравоохранения. Практическая значимость исследования заключается в последующей разработке модели организации производственной практики с применением информационных технологий, которая может стать основой для трансформации процесса практической подготовки медицинских специалистов среднего звена.

Литература

1. Александрова О. А., Ярашева А. В., Ненахова Ю. С. Подготовка сестринского корпуса для столичных медицинских организаций: проблемы и решения // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2020. Т. 28. №. S1. С. 680 – 686. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sestrinskogo-korpusa-dlya-stolichnyh-meditsinskih-organizatsiy-problemy-i-resheniya> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Голиченков А. К. Опыт работы в цифровой образовательной среде : метод. издание / отв. ред. А. К. Голиченков ; сост. А. А. Бережнов. М. : Блок-Принт. 2022. 128 с.
3. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Дидактические основы создания электронных образовательных ресурсов // Педагогическое образование и наука. 2020. № 4. С. 45 – 49. URL: http://infinity.sch169.ru/images/issledovania/COR/Принципы_разработки_ЦОР_аналитика_МИГ_ЦОС.pdf (дата обращения 01.08.2025)
4. Жукова Л. В., Шабарова М. Н. Дистанционные технологии как способ профессионального развития студентов медицинского колледжа // Международный

- журнал экспериментального образования. 2016. № 12-3. С. 443 – 444. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11024> (дата обращения: 09.12.2024)
5. Иванчук О. В., Плащевая Е. В. Цифровизация медицинского образования: новые вызовы и границы применимости // ЦИТИСЭ. 2022. № 1. С. 121 – 131. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.10> (дата обращения 12.10.2025)
 6. Казакова А. А. Цифровизация образования: вызовы и возможности // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. 28 авг. 2023 г. Белгород : ООО АПНИ, 2023. С. 23 – 32. URL: <https://apni.ru/article/6917-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh> (дата обращения 24.07.2025)
 7. Климов А. А., Заречкин Е. Ю., Куприяновский В. П. Влияние цифровизации на систему профессионального образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovizatsii-na-sistemu-professionalno-go-obrazovaniya> (дата обращения: 30.11.2024)
 8. Комилов Ф. С., Раджабов Б. Ф. Современные информационные технологии в образовательном пространстве медицинского колледжа: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 129 – 135. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-129-135.
 9. Коротаяева Е. В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии : учеб. пособие. 2-е изд., пер. и доп. М. : Юрайт, 2019. 181 с. EDN GGOQZT.
 10. Никитин Ю. Б., Котюргина Е. И., Федорова Е. И. Информационные технологии в современном медицинском образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № V1. С. 51 – 56. EDN VSCDZR.
 11. Оценка современного уровня цифровизации в процессе подготовки медицинских кадров / О. В. Кузнецова [и др.] // Здравоохранение Российской Федерации. 2024. 68(3): С. 234 – 240. <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2024-68-3-234-240>. EDN:gkeeyd.
 12. Санько А. М. Средства обучения в условиях цифровизации образования : учеб. пособие. Самара : Самар. национ. исслед. ун-т им. акад. С. П. Королева. 2020. 100 с. EDN QNKTCY.
 13. Салынская Т. В., Толкунова М. С. Современные информационные технологии в системе профессионального образования // Современное педагогическое образование. 2022. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-tehnologii-v-siste-me-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.10.2025).
 14. Тихомирова В. А., Макарова В. А. Теоретические аспекты применения информационных технологий в формировании компетенций студентов медицинского колледжа // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 2-1. С. 99 – 103. DOI 10.37882/2223-2982.2024.02.35. EDN CQUVOE

15. Траектория медицинского колледжа в условиях инновационной трансформации образовательной среды : сб. тезисов регион. науч.-практ. конф. Кисловодск. 29.11.2022. С. 41, 67. URL: <http://www.kmk26.ru/content/files/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202022.pdf?ysclid=mhhk5jkh4h185975183> (дата обращения: 06.01.2025).
16. ФГОС СПО по специальности 34.02.01 Сестринское дело (с изменениями и дополнениями) / ГАРАНТ <https://base.garant.ru/405077155/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 24.07.2025)
17. Хусаенова А. А., Насретдинова Л. М., Богданов Р. Р. Роль учебной и производственной практики на базе медицинских организаций в формировании клинического опыта будущего специалиста-медика // Образование и воспитание. 2016. № 4 (9). С. 52 – 54. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/39/1206/> (дата обращения: 31.01.2024)
18. Цифровизация в сфере медицинского образования / З. М. Саркисян [и др.] // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 826 – 833. DOI: 10.34670/AR.2022.77.30.104.

References

- 1 Aleksandrova O. A., Yarasheva A. V., Nenaxova Yu. S. Podgotovka sestrinskogo korpusa dlya stolichny`x medicinskih organizacij: problemy` i resheniya // Problemy` social`noj gigieny`, zdravooxraneniya i istorii mediciny`. 2020. T. 28. №. S1. S. 680 – 686. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sestrinskogo-korpusa-dlya-stolichnyh-meditsinskih-organizatsiy-problemy-i-resheniya> (data obrashheniya: 12.11.2024).
2. Golichenkov A. K. Opy`t raboty` v cifrovoj obrazovatel`noj srede : metod. izdanie / otv. red. A. K. Golichenkov ; sost. A. A. Berezhnov. M. : Blok-Print. 2022. 128 s.
3. Grigor`ev S. G., Grinshkun V. V. Didakticheskie osnovy` sozdaniya e`lektronny`x obrazovatel`ny`x resursov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2020. № 4. S. 45 – 49. URL: [http://infinity.sch169.ru/images/issledovania/COR/Principy`\\_razrabotki\\_CzOR\\_analitika\\_MIG\\_CzOS.pdf](http://infinity.sch169.ru/images/issledovania/COR/Principy`_razrabotki_CzOR_analitika_MIG_CzOS.pdf) (data obrashheniya 01.08.2025)
4. Zhukova L. V., Shabarova M. N. Distancionny`e tekhnologii kak sposob professional`nogo razvitiya studentov medicinskogo kolledzha // Mezhdunarodny`j zhurnal e`ksperimental`nogo obrazovaniya. 2016. № 12-3. S. 443 – 444. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11024> (data obrashheniya: 09.12.2024)
5. Ivanchuk O. V., Plashhevaya E. V. Cifrovizaciya medicinskogo obrazovaniya: novy`e vy`zovy` i granicy primenimosti // CITISE`. 2022. № 1. S. 121 – 131. DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.10> (data obrashheniya 12.10.2025)
6. Kazakova A. A. Cifrovizaciya obrazovaniya: vy`zovy` i vozmozhnosti // Innovacionny`e rezul`taty` social`no-gumanitarny`x i e`konomiko-pravovy`x is-sledovaniy : sb. nauch. tr. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 28 avg. 2023 g. Belgorod : OOO APNI, 2023. S. 23 – 32. URL: <https://apni.ru/article/6917-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vizovi-i-vozmozh> (data obrashheniya 24.07.2025)
7. Klimov A. A., Zarechkin E. Yu., Kupriyanovskij V. P. Vliyanie cifrovizacii na sistemu professional`nogo obrazovaniya // Sovremennyy`e informacionny`e tekhnologii i IT-obrazovanie. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/-article/n/vliyanie->

- tsifrovizatsii-na-sistemu-professionalno-go-obrazovaniya (data obrashheniya: 30.11.2024)
8. Komilov F. S., Radzhabov B. F. Sovremennyye informacionny`e texnologii v obrazovatel`nom prostranstve medicinskogo kolledzha: problemy` i perspektivy` // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universi-teta. Seriya: Pedagogika. 2018. № 1. S. 129 – 135. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-129-135.
9. Korotaeva E. V. Obrazovatel`ny`e texnologii v pedagogicheskom vzaimodejstvii : ucheb. posobie. 2-e izd., per. i dop. M. : Yurajt, 2019. 181 s. EDN GGOQZT.
10. Nikitin Yu. B., Kotyurgina E. I., Fedorova E. I. Informacionny`e texnologii v sovremennom medicinskom obrazovanii // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2019. № V1. S. 51 – 56. EDN VSCDZR.
11. Ocenka sovremennogo urovnya cifrovizatsii v processe podgotovki medicinskix kadrov / O. V. Kuzneczova [i dr.] // Zdravooxranenie Rossijskoj Federacii. 2024. 68(3): S. 234 – 240. <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2024-68-3-234-240>. EDN:gkeeyd.
12. San`ko A. M. Sredstva obucheniya v usloviyax cifrovizatsii obrazovaniya : ucheb. posobie. Samara : Samar. nacion. issled. un-t imeni akademika S. P. Koroleva. 2020. 100 s. EDN QNKTCY.
13. Saly`nskaya T. V., Tolkunova M. S. Sovremennyye informacionny`e texnologii v sisteme professional`nogo obrazovaniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-informatsionnye-tehnologii-v-siste-me-professionalnogo-obrazovaniya> (data obrashheniya: 19.10.2025).
14. Tixomirova V. A., Makarova V. A. Teoreticheskie aspekty` primeneniya informacionny`x texnologij v formirovanii kompetencij studentov medicinskogo kolledzha // Sovremennaya nauka: aktual`ny`e problemy` teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2024. № 2-1. S. 99 – 103. DOI 10.37882/2223-2982.2024.02.35. EDN CQUVOE
15. Traektoriya medicinskogo kolledzha v usloviyax innovacionnoj transformacii obrazovatel`noj sredy` : sb. tezisov region. nauch.-prakt. konf. Kislovodsk. 29.11.2022. S. 41, 67. URL: <http://www.kmk26.ru/content/files/%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%202022.pdf?ysclid=mhhk5jkh4h185975183> (data ob-rashheniya: 06.01.2025).
16. FGOS SPO po special`nosti 34.02.01 Sestrinskoe delo (s izmeneniyami i dopolneniyami) / GARANT <https://base.garant.ru/405077155/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashheniya 24.07.2025)
17. Xusaenova A. A., Nasretdinova L. M., Bogdanov R. R. Rol` uchebnoj i proizvodstvennoj praktiki na baze medicinskix organizacij v formirovanii klinicheskogo opy`ta budushhego specialista-medika // Obrazovanie i vospitanie. 2016. № 4 (9). S. 52 – 54. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/39/1206/> (data obrashheniya: 31.01.2024)
18. Cifrovizatsiya v sfere medicinskogo obrazovaniya / Z. M. Sarkisyan [i dr.] // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. № 3A. S. 826 – 833. DOI: 10.34670/AR.2022.77.30.104.

E. Yu. Prokofieva

CHANGES IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' PRACTICAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL MEDICAL EDUCATION

Due to the widespread introduction of information technologies, including in the healthcare system, the improvement of the professional training processes for medical college graduates has become particularly relevant. The article discusses the main changes in the organization of practical training, which are caused by the updates to the Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education. Based on the results of a survey of teachers of professional modules and students of a medical college, the article examines the possibilities of using information technologies in their organization. The article also analyzes the programs of practical training to identify the use of information technologies in the practical training of students. Based on the analysis of theoretical and empirical data, as well as the study of the experience of introducing information formats into the practice of medical colleges, the authors have formulated vectors for developing the structure of the organization of practical training using information technologies.

Key words: *secondary professional medical education, organization of production practice, information technologies.*

Условные сокращения:

ФГОС СПО – федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования

НАШИ АВТОРЫ

АНДРЕЯНОВА

**Анастасия
Александровна**

магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: garagnay@gmail.com

АРАВИНА

**Татьяна
Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: aravina2020@gmail.com

БАБЕНКО

**Алена
Сергеевна**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры высшей математики Костромского государственного университета (г. Кострома, Россия)

E-mail: alenbabenko@yandex.ru

БИРЮКОВ

**Андрей
Алексеевич**

магистрант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. В. Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: biryukov_mi119@bk.ru

БУТЕНИНА

**Дарья
Вадимовна**

учитель математики МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44» (г. Кострома, Россия)

E-mail: buteninadar@yandex.ru

ВИШТАК

**Ольга
Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры управления и информатики в технических системах Балаковского инженерно-технологического института, филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Балаково, Саратовская обл., Россия)

E-mail: ovvishtak@mephi.ru

НАШИ АВТОРЫ

ВОРОНИНА

**Валерия
Юрьевна**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: valeria001voronina@yandex.ru

ГОЛОВАНОВА

**Людмила
Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: ggluda88@gmail.com

ДОБРОВОЛЬСКАЯ

**Наталья
Юрьевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры информационных технологий Кубанского государственного университета (г. Краснодар, Россия)
E-mail: dnu10@mail.ru

ДОРОШЕНКО

**Светлана
Ивановна**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru

И

Фань

ассистент кафедры педагогики, аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: 494805285@qq.com

ИСАЕВА

**Сабина
Маджидовна**

старший преподаватель кафедры иностранных языков Академии базовой подготовки, Российский университет транспорта (г. Москва, Россия)
E-mail: isaeva-sabina@yandex.ru

КОРОТКОВА

**Наталья
Леонидовна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: nlkorotkova@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

КУЛИКОВА
Виктория
Владимировна

магистрант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; методист Центра подготовки одаренных детей Владимирского института развития образования; научный руководитель: И. В. Плаксина, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: v.kuliks@yandex.ru

ЛАПШИНА
Ирина
Константиновна

доктор исторических наук, профессор
зав. кафедрой всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru

МАЙСКИЙ
Дмитрий
Олегович

аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского государственного психолого-педагогического университета (г. Москва, Россия)
E-mail: kudelit@gmail.com

МАТЫЦИНА
Татьяна
Николаевна

кандидат физико-математических наук
зав. кафедрой высшей математики
Костромского государственного университета
(г. Кострома, Россия)
E-mail: t_matycina@kosgos.ru

МИХЕЕВ
Иван
Васильевич

старший преподаватель кафедры информационных систем и технологий Балаковского инженерно-технологического института, филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»
(г. Балаково, Саратовская обл., Россия)
E-mail: ivmikheev64@ya.ru

МОРОЗОВ
Андрей
Дмитриевич

ассистент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: morozowe.ru@gmail.com

РАМАЗОНОВ
Нуршод
Нормурод угли

аспирант Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
(г. Екатеринбург, Россия)
E-mail: nurshodramazanov@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ОРЛОВА

Ирина

Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: orlnas@yandex.ru

ПРОКОФЬЕВА

Елена

Юрьевна

аспирант кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

E-mail: e. lenaprokof@yandex.ru

OUR AUTHORS

**ANDREYANOVA
Anastasia A.**

Master's Student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Education), Associate Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: garagnay@gmail.com

**ARAVINA
Tatiana I.**

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aravina2020@gmail.com

**BABENKO
Alena S.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics, Kostroma State University (Kostroma, Russia)
E-mail: alenbabenko@yandex.ru

**BIRYUKOV
Andrey A.**

Master's Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. V. Lopatkina, PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: biryukov_mi119@bk.ru

**BUTENINA
Darya V.**

mathematics teacher, MBEI «Secondary comprehensive school No. 44» (Kostroma, Russia)
E-mail: buteninadar@yandex.ru

**VISHTAK
Olga V.**

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Management and Computer Science in Technical Systems, Balakovo Engineering and Technology Institute, a branch of the National Research Nuclear University MEPhI (Balakovo, Saratov Region, Russia)
E-mail: ovvishtak@mephi.ru

OUR AUTHORS

VORONINA Valeria Yu.	PhD (Education) Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: valeria001voronina@yandex.ru
GOLOVANOV Ludmila N.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseyev (Nizhny Novgorod, Russia) E-mail: ggluda88@gmail.com
DOBROVOLSKAYA Natalia Yu.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Information Technology, Kuban State University (Krasnodar, Russia) E-mail: dnu10@mail.ru
DOROSHENKO Svetlana I.	Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: cvedor@mail.ru
YI Fan	Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: 494805285@qq.com
ISAJEVA Sabeena M.	Senior lecturer at the Department of Foreign Language, Academy of basic training, Russian University of Transport (Moscow, Russia) E-mail: isaeva-sabina@yandex.ru
KOROTKOVA Natalia L.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg State University of Veterinary Medicine (Saint-Petersburg, Russia) E-mail: nlkorotkova@gmail.com

OUR AUTHORS

KULIKOVA Victoria V.	Master's student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Methodologist at the Center for Training Gifted Children at the Vladimir Institute of Education Development; Research Supervisor: I. V. Plaksina, PhD (Psychology), Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: v. kuliks@yandex.ru
LAPSHINA Irina K.	Dr. Sc. (History), Professor Head at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: lapshina. nni2012@yandex.ru
MAYSKIY Dmitry O.	Postgraduate student at the Department of Ethnopsychology and Psychological Problems of Multicultural Education at the Moscow State University of Psychology and Education E-mail: kudelit@gmail.com
MATYTSINA Tatyana N.	PhD (Mathematics) Head at the Department of Higher Mathematics, Kostroma State University (Kostroma, Russia) E-mail: t_matycina@kosgos.ru
MIKHEEV Ivan V.	Senior Lecturer at the Department of Information Systems and Technologies, Balakovo Engineering and Technology Institute, a Branch of the National Research Nuclear University MEPhI (Balakovo, Saratov Region, Russia) E-mail: lum1030@yandex.ru
MOROZOV Andrey D.	Assistant at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: morozowe.ru@gmail.com
RAMAZONOV Nurshod N.	Postgraduate Student, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia) E-mail: nurshodramazanov@yandex.ru
ORLOVA Irina A.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: orlnas@yandex.ru
PROKOFIEVA Elena Yu.	Postgraduate student at the Department of Theory and Methods of Continuous Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia) E-mail: e. lenaprokof@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru>.

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала.