

4 (82)
2025

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, 2025

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балаишова

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 18.12.25
Заказ № 30

Выход в свет 26.12.25

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 23,25

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. Завражнин	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. Шутובה	доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Завражнин С. А., Плеханов Е. А.

**ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ
КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 9**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Баянова А. Р., Сахиева Р. Г., Иванова А. В.

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ
И ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
НА КАЧЕСТВО ЕЕ РАЗВИТИЯ 23**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бережнова Е. В.

**ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ
ИСПОЛЬЗОВАТЬ ПРИЕМЫ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ
АРГУМЕНТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ 31**

Воеводская Е. А.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ
КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 40**

Геворгян А. Г.

**УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ 51**

Данилова В. Ю.

**РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ
СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ 59**

<i>Кольмакова Е. Г.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ С ГЕОГРАФИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	71
<i>Костенко М. А.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	85
<i>Наумова Н. А., Николаева Э. А.</i> ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗОВ НА РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	97
<i>Подина Л. В.</i> ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	109
<i>Польская С. С., Березовская Е. В.</i> СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	117
<i>Рудинский И. Д., Ли О. Ю.</i> МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ.....	127
СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Башаева С. А., Абрамян Н. Г.</i> УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	139

Полякова О. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ ВЗРОСЛЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОТНОШЕНИИ ПРОГРАММ КРАТКОСРОЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УРОВНЯ ВНУШАЕМОСТИ	148
--	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Отчерцова В. О.

МЕДИАТРАВМАТИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, РИСКИ	159
---	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Бирюков А. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ	172
--	------------

Бирюкова А. А.

УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ.....	183
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	193
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	200
------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zavrazhin S. A., Plekhanov E. A.

**ESCHATOLOGICAL MOTIVES IN THE RUSSIAN CULTURAL
AND PEDAGOGICAL DISCOURSE..... 9**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Bayanova A. R., Sakhieva R. G., Ivanova A. V.

**HUMAN CAPITAL IN PEDAGOGICAL SCIENCE
AND THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
ON THE QUALITY OF ITS DEVELOPMENT 23**

PROFESSIONAL EDUCATION

Berezhnova E. V.

**THE FORMATION OF STUDENTS' SKILLS
TO USE CONTEXTUAL ARGUMENTATION TECHNIQUES
IN PEDAGOGICAL RESEARCH..... 31**

Voevodskaya E. A.

**PEDAGOGICAL UNIVERSITY SENIOR STUDENTS' DIDACTIC
DIFFICULTIES..... 40**

Gevorgyan A. H.

**IMPROVING THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE
OF ENGLISH IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING..... 51**

Danilova V. Yu.

**DEVELOPMENT OF HISTORY STUDENTS'
CARTOGRAPHIC SKILLS..... 59**

CONTENTS

Kalmakova E. G.

**DESIGNING OF INTERDISCIPLINARY MASTER'S PROGRAMS
WITH A GEOGRAPHICAL COMPONENT AT BELARUSIAN
STATE UNIVERSITY 71**

Kostenko M. A.

**AXIOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS AS A SUBJECT
OF RESEARCH, PURPOSE AND RESULT OF ADDITIONAL
PROFESSIONAL EDUCATION 85**

Naumova N. A., Nikolaeva E. A.

**THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE MODERN UNIVERSITY
EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE TEACHER'S ROLE
IN THE EDUCATIONAL PROCESS 97**

Podina L. V.

**A VIRTUAL SPACE FOR RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS
AT A MILITARY UNIVERSITY 109**

Polskaya S. S., Berezovskaya E. V.

**SYSTEMIC APPROACH TO STUDYING FACULTY
PROFESSIONAL AGENCY 117**

Rudinsky I. D., Li O. Yu.

**MATHEMATICAL MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS
MANAGEMENT BASED ON INFORMATION DATA ANALYSIS..... 127**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bashayeva S. A., Abramyan N. G.

**CONDITIONS FOR THE SOCIALIZATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL
INSTITUTION 139**

CONTENTS

Polyakova O. A.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL EXPECTATIONS OF ADULT USERS OF SOCIAL NETWORKS IN RELATION TO SHORT-TERM E-EDUCATION PROGRAMS AND THE LEVEL OF SUGGESTIBILITY	148
--	------------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Otchertsova V. O.

MEDIA TRAUMATIZATION AS A PROBLEM OF MODERN SOCIETY: CAUSES, CONSEQUENCES, RISKS	159
---	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Biryukov A. A.

FORMATION OF AN ENGINEERING STYLE OF SCHOOLCHILDREN THINKING AS A FACTOR OF ENGINEERING PERSONNEL TRAINING	172
---	------------

Biryukova A. A.

EDUCATIONAL MATERIALS AS A PEDAGOGICAL MEANS OF FORMING STUDENTS' SELF-ORGANIZATION SKILLS	183
---	------------

OUR AUTHORS	197
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	200
--------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.924

С. А. Завражин, Е. А. Плеханов

ЭСХАТОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ КУЛЬТУРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье раскрывается содержание эсхатологической проблемы в отечественном культурно-педагогическом дискурсе. На материале народной педагогики, нравоучительной и мемуарной литературы XVIII – XIX веков анализируется отношение общества к смерти ребенка. Значительное внимание отводится месту танатологической проблематики в содержании религиозной теории воспитания.

Ключевые слова: культурно-педагогический дискурс, эсхатология, народная культура, восприятие жизни и смерти, отношение к смерти ребенка, христианская антропология, православная педагогика.

Эсхатология как учение о финальных судьбах всего сущего, как притягательный образ возвращения в первичное и естественное состояние небытия (вечности), бессознательный, иррациональный импульс человека, принуждающий его вернуться в лоно Создателя, соединиться с ним, традиционно рассматривается как предмет, входящий в проблемное поле философско-религиозного, культурологического, реже социологического и психологического дискурса. Значительно меньше внимания в отечественной науке уделяется культурно-педагогическому аспекту данного многогранного антропологического феномена. Можно с уверенностью сказать, что обстоятельная рецепция эсхатологии в отечественном культурно-педагогическом разрезе не проводилась. Полагаем, что это дело ближайшего будущего, а пока ограничимся некоторыми

предварительными замечаниями, которые видятся важными для определения ракурса рефлексии эсхатологизма с позиций педагогической антропологии, этнопедагогики, истории отечественной педагогической мысли.

Как показывают исследования некоторых авторов [18], эсхатологизм – одна из фундаментальных особенностей отечественной духовности, русского национального сознания, присущая в той или иной форме менталитету всех социальных групп – от властных кругов до широких народных масс. В народной (традиционной, крестьянской) культуре эсхатологические настроения связаны с представлениями о предельном состоянии бытия, бренности человека и Мироздания, неизбежности Последнего Суда, сущности смерти, посмертном воздаянии, устройстве потустороннего мира, воскрешении умерших.

Органическая часть народной культуры – её педагогическая составляющая, в которой кумулируются взгляды традиционалистов на цели и средства воспитания растущего человека. В народные воспитательные практики были встроены и эсхатологические образы, установки, фреймы, формирующие у ребенка эсхатологическое измерение сознания.

Источником народной педагогической мудрости, как известно, является фольклор. Внимательное погружение в его тексты позволяет говорить о содержащихся в них глубинных эсхатологических смыслах, имплицитно регулирующих поведение ребенка, проектирующих модус его активности, релевантный народному воспитательному идеалу, который, в свою очередь, был вписан в культурно-генетический код русских.

Обратимся к анализу эсхатологического элемента, содержащегося в русских народных сказках и обладающего с точки зрения мироощущения традиционалиста воспитательной направленностью.

Обратим внимание, что русские народные сказки, особенно волшебные, репрезентируют древнейший мифоритуальный, языческий уровень сознания наших предков, а языческая культура в отличие от христианской специально не актуализировала перед человеком проблему конечной судьбы земного мира, его неизбежной гибели. В сказках эсхатологические мотивы раскрываются через размышления о бренности жизни человека, неизбежности смерти, возможности воскресения, устройстве потустороннего мира.

Эти размышления обладали могущественным воспитательным ресурсом,

приобщая ребенка к миру подлинных и мнимых духовных и материальных ценностей, формируя у него социальную идентичность, культуросообразные гендерные установки, аутентичное восприятие смысла жизни и смерти.

В волшебных сказках подробно описывается лиминальное состояние человека между жизнью и смертью, или «маленькая смерть», которую он испытывает, проходя через обряд инициации или посвящения, умирая в роли ребенка и возрождаясь в статусе взрослого, полноценного члена рода. В сказках, по мысли выдающегося отечественного культуролога В. Я. Проппа, обнаруживается несомненная связь между обрядом посвящения юношества при наступлении половой зрелости и древнейшими представлениями о смерти. Иницируемый обычно подвергался жестоким телесным истязаниям (запрет на пищу, произнесение слов, обрезание, выбивание зубов, отрубание пальца, введение под кожу острых предметов, принятие ядовитых напитков, обсыпание испражнениями животных, временное залепление глаз известью и другие действия, вызывающие трансовое состояние сознания, принимаемое за смерть). Все этапы ритуала насыщались следами зооморфности. Посвящаемый уводился в лес, вводился в избушку (дверь в которую представляла собой пасть), представлял перед чудовищным существом – властителем смерти и властителем над царством животных. Проходящий ритуал как бы проглатывался этим животным и, пробыв некоторое время в его желудке, выхаркивался [16, с. 37 – 69]. Он спускался в область смерти, чтобы оттуда снова вернуться в мир духовно преображенным: приобретшим новое

имя, приобщившимся к сакральным тайнам, получившим магическую власть над миром животных, способность понимать их язык (сказки «Птичий язык», «Хитрая наука»). Этому же способствовали телесные «операции», которые завершались «прозрением» и обретением дара Слова, что фиксировало новый – человеческий – духовно-телесный статус неопита, преодолевшего свои животные инстинкты.

Изображенная в волшебных сказках символика древних инициаций обладала важной педагогической функцией – готовила подрастающее поколение к встречам с «маленькими смертями», которые подросток должен достойно пережить, победить свою животную природу, то есть духовно выделяться – очеловечиться.

В русских народных сказках эсхатологическая тематика спаяна с танатологической и представлена в широкой палитре описаний различных типов смерти, которые обладают разной степенью воспитательной нагруженности.

В сказке «Смерть Петушка» [11, с. 63 – 65] петушок подавился бобовым зернышком и не подавал признаков жизни. Тем не менее в процесс его спасения включились и животные, и люди. Несмотря на бесплодность усилий, сказка имеет отчетливый воспитательный посыл: в ситуации, грозящей гибелью, важно не опускать руки, а пытаться делать всё возможное для спасения жизни Другого, проявлять к нему деятельное сострадание.

Светлая печаль должна возникнуть у маленького слушателя сказки «Крошечка-Хаврошечка» при описании гибели друга и помощника Хаврошечки – рябой коровы. Хаврошечка собрала её

косточки и посадила в саду. В итоге выросла яблонька: «Яблочки на ней висят наливные, листвицы шумят золотые, веточки гнутся серебряные; кто ни едет мимо – останавливается, кто проходит близко – тот заглядывается» [Там же, с. 96].

В данной сказке мы встречаемся с типом смерти-возрождения. Гибель положительного героя не окончательна. Он продолжает жить, только в другом облике, его естество осталось неизменным – приносящим радость добрым людям, защищающим их от властолюбцев и завистников.

Те же, кто в сказках выступает орудием сил Тьмы, проявляет жестокосердие, алчность, гордыню, ложь, бесстыдство и другие пороки, выдающие их злобную сущность, обрекаются на смерть бесславную, не вызывающую сочувствия.

Согласно мифоритуальному сознанию русского человека такой смерти заслуживает дочь завистливой и жестокой мачехи из сказки «Баба-Яга» [14, с. 30 – 32]. В одной из первичных версий сказки «Морозко» Морозко лишает жизни наглых, ленивых, злых старухиных дочерей [15, с. 123 – 128]. В сказке «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка» [12, с. 192 – 195] колдунью, повинную в страшных злодеяниях, сжигают.

В этих сказках смерть рассматривается в контексте взгляда традиционалиста на необходимость выживания (спасения) социума за счет императивного выведения из него деструктивных элементов. Тем самым растущему человеку посылался воспитательный сигнал – твое нравственное или аморальное поведение будет способствовать или воспроизводству,

укреплению Мировопорядка, процветанию Жизни, или торжеству Хаоса, Смерти.

В поздних сказочных текстах, насыщенных элементами православной культуры, эсхатолого-танатологическая проблематика предстаёт в форме дихотомии праведности и греховности, как двух модальностей, символизирующих Жизнь и Смерть. Например, в сказке «Смерть праведного и грешного» [13, с. 100 – 101] старец просит у Бога позволения увидеть смерть праведника и грешника. В одном селе его впустили в дом, где умирал больной. Умиравший созвал своих сыновей, дал им родительское наставление, благословил и простился с ними. После кончины душа его отправилась в рай. В этом же селе он увидел человека, который не думал о душевном спасении, отличался празднословием и тягой к удовольствиям. К смерти он не был готов, но она, не постучав в дверь, в один миг пришла к грешнику.

Данная сказка способствовала формированию у подрастающего поколения эсхатологической составляющей православного мировоззрения через утверждение идеи душевного спасения праведника после завершения земного пути и посмертной гибели души грешника.

Эсхатологические мотивы, сопряженные с воспитательными практиками, мы обнаруживаем в нравоучительных произведениях XVIII – XIX веков. В какой-то степени они перекликаются со сказочными сюжетами, в которых повествуется о трагической судьбе непослушного, своевольного, беспечного, упрямого, хвастливого ребенка («Колобок», «Сестрица Алёнушка, братец Иванушка»).

В сборнике, ориентированном на домашнее чтение – «Детский магнит», опубликованном в 1800 году, содержатся истории, завершающиеся смертью ребенка по причине его личностных изъянов: Луиза умирает от проглоченной иголки, так как следовала дурной привычке во время шитья брать иголки в рот [4, с. 181]; Андриуша проявляет беспечность, непослушание, самоуверенность и погибает в колодце [Там же, с. 248 – 249]; Фердинанд, выказывая необузданное своеволие, забирается на чужую лошадь, в итоге падает с неё и в мучениях умирает [Там же, с. 250 – 252]; Рудольф пренебрегает разумными советами, проявляет упрямство и уходит из жизни [Там же, с. 257 – 259].

Знакомство с данными случаями преследовало дидактическую цель предупреждения детей от трагических последствий неразумного риска, сформировать у них жизнеутверждающую нравственную установку. Одновременно в сборнике достаточно отчетливо просматривается воспитательно-эсхатологическая мысль: ввиду неизбежности кончины каждого необходимо готовить личность к смерти заблаговременно, начиная с детства.

К культурно-педагогическому аспекту эсхатологии, по нашему мнению, можно отнести и проблему восприятия родителями смерти своих детей.

Известно, что в народной культуре на протяжении многих веков под влиянием христианства и тяжелых условий жизни сформировалось терпимо-смирное отношение к смерти ребенка: «Бог дал и Бог взял». Об этом говорит, к примеру, мемуарная литература русских провинциалов второй половины XVIII – начала XIX века. Страницы

дневника купца Ивана Алексеевича Толченова, посвященные смерти его детей, свидетельствуют, что он относился к ней достаточно отстраненно, как к событию обыденному, будничному, входящему в ткань повседневности и не вызывающему особый накал чувств. После утраты первого ребенка 1 августа 1776 года он сухо сообщает: «Сей день дочь Евдокия, живши 15 дней, преставилась» [22, с. 79]. Через год, в августе 1777 года, умирает его сын Сергей. И. А. Толченев бесстрастно фиксирует: «17-го в 2 часа утра сын Сергей преставился в вечное блаженство, жив на свете 12 дней и 18 часов» [Там же, с. 99]. После смерти детей купец сильно не скорбит, а фактически сразу продолжает заниматься торговым делом, даже не отказывая себе в развлечениях. Перед нами развернут типичный взгляд традиционалиста, рассматривающего смерть ребенка как нечто предопределенное и неизбежное, что следует смиренно принять.

Христианство как религия воскресшего бога создало глубокую и систематичную эсхатологическую догматику, в основе которой лежит идея преодоления смерти. Как и всякая религия, христианство по своему существу педагогично, поскольку открывает для человека пути внутреннего, духовного преображения, являющегося условием спасения и будущей вечной жизни.

Наиболее глубоко и целостно необходимость введения эсхатологической проблематики в христианскую педагогику обосновал В. В. Зеньковский, с точки зрения которого сформулировать тему воспитания как тему спасения значит включить эсхатологический компонент в задачи воспитания. «Воспитание, – подчеркивал В. В. Зеньковский, –

направлено на конкретную личность, судьбы которой уходят в эсхатологическую перспективу, к которой мы все приближаемся через смерть. Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти. Эсхатологическая тема встает перед каждой личностью как ее тема – и только в этом свете открывается нам вся глубина, вся сложность проблем жизни. Если воспитание должно затронуть самое существенное и глубокое в человеке, то оно не может лишь в порядке риторики касаться проблемы креста, конечной судьбы человека» [7, с. 132].

Поскольку надежда человека на возможность личного бессмертия основана на вере в истинность учения Христа, то центральная для религиозного воспитания задача пробуждения веры в душе ребенка по существу связана с темой смерти. Усвоение верования, по убеждению значительной части христианских педагогов, не требует сколько-нибудь значительных усилий, ибо «душа от рождения христианка» (Тертуллиан) и изначально тянется к Богу. Детская душа без труда понимает и с присущей ей искренностью принимает высшие истины, сообщенные людям Христом. Поэтому для пробуждения веры и ее дальнейшего укрепления достаточно включения детей в ткань соборных отношений религиозной общины, в организованный церковью обрядовый порядок жизни.

Необходимым условием разъяснения детям содержательной стороны религиозных обычаев и ритуалов с целью приобщения их к полноте праведной жизни становится катехизация. Христианское обучение призвано раскрыть

ребенку мистический смысл крещения, причащения, соборования, то есть таинств, тесно связанных со стремлением человека к будущему спасению. Процесс религиозной социализации, начинающийся с раннего детского возраста в христианской семье и в дальнейшем продолжающийся под пастырской опекой церкви, не покидающей верующего до его последнего вздоха, формирует сознание, признающее безусловную действительность трансцендентного бытия, в свете которой обнаруживается иллюзорность смерти. Поэтому стремление христианского воспитания утвердить в ребенке веру в абсолютность тех ценностей, которым следует подчинить свою жизнь, – это способ вытеснить страх земной смерти за границы детского сознания.

Однако признание религиозным сознанием существования высшего, потустороннего мира не в состоянии полностью элиминировать значимость для человека мира низшего, посюстороннего, опыт жизни в котором с непосредственной очевидностью удостоверяет людей в реальности рождения и смерти каждого из них. Неизбежная конечность индивидуального существования, осознание которой приходит в детском возрасте, окрашивает жизнь в трагические тона и с особой остротой ставит вопрос о смысле не только жизни, но и самой педагогической деятельности. «Если в свете смерти, – замечает В. В. Зеньковский, – многое в жизни открывается в своей ничтожности и незначительности, если многое оказывается пустым и ничтожным, то еще более ненужным, обидно пустым может оказаться в свете смерти многое из того, чем мы заняты в воспитании» [7, с. 36].

Тема смерти оказывается экзистенциальной для всего дела воспитания. Светская педагогика, опирающаяся на натуралистический подход к человеку, не способна разрешить проблему смерти и вынуждена ограничивать воспитание приземленным горизонтом утилитарных целей. Правильное осмысление этой проблемы, полагает В. В. Зеньковский, возможно только с позиций религиозного понимания человека.

С точки зрения христианской антропологии человек, внутренне противоречивым образом соединяя в себе духовное и физическое начало, одновременно относится к двум мирам – эмпирическому и трансцендентному. Хотя существование души укоренено в вечности, а тело принадлежит царству «тлена и временности», свою жизненную полноту они обретают только находясь в единстве друг с другом. Вне тела душа становится призрачной, а тело без души – мертвым (Н. Ф. Федоров). Вместе с тем физическая смерть человека не означает смерти его души, а духовная смерть возможна и при жизни человека. Эта сложная диалектика отражается в бивалентности христианского отношения к смерти.

Прежде всего, святоотеческая мысль рисует образ всемогущей и безжалостной смерти, внушающий ужас и чувство безнадежности. «Смерть – палач неумолимый, ... приговор неотвратимый, ... насильник рода нашего нелицеприятный, ... убийца незамаскированный, ... путник природный, ... хищник и днем и ночью с одинаковым искусством совершающий своё дело, ... грабитель, похититель правды» [9]. В дидактических целях необходимость формирования чувства непрочности

земной жизни постоянно подчеркивалась и православным душесловием. Так, Тихон Задонский советовал внушать детям, «что жизнь сия краткая есть, и следует всякому умереть» [19, с. 188]. Феофан Затворник рекомендовал родителям называть детям «вещи всегда собственными их именами... что значит настоящая жизнь, чем она кончится, от кого все получается» [23, с. 44]. Напоминание детям о смерти как о великом несчастье, навсегда разлучающем их с родителями, братьями и сестрами, призвано пробуждать не только страх за свою жизнь, но и сострадание к ушедшим любимым людям. В таком аспекте нравственное неприятие смерти будет глубоко раскрыто Н. Ф. Федоровым.

Смерть обесмысливает жизнь, но сама она не бессмысленна. Бог – источник жизни, смерть же является результатом утраты человеком полноты жизни. Изначальный акт утверждения первыми людьми негативной свободы означал их отпадение от Бога. Тем самым прародители наказали себя и весь свой род страданиями, тяготами, болезнями и смертью. Как плата за первородный грех смерть справедлива, поскольку на земле, где царит деление на богатых и бедных, выдающихся и рядовых, праведников и грешников, она уравнивает всех. «К великому равенству, – писал преподобный Ефрем Сирин, – ... приводит смерть, которая поемлет всякого; и общее всех тление служит для нас образом Божией правды» [20, с. 485]. Кладбище, по мысли христианских писателей, – лучшее доказательство для детей тщетности стремлений к земным достижениям и радостям. «Старайся, – наставлял Иоанн Златоуст, – чтобы научить...

<сына> презирать славу настоящей жизни; от этого он будет славнее и знаменитее» [21, с. 186].

Неприятие земной жизни с присущими ей страданиями и несправедливостью заключает в себе возможность увидеть в смерти не порабощающее зло, а освобождающее благо. «...Смерть есть утешение для младенцев, смерть – освобождение для рабов, отдохновение для труждающихся, расплата для должников, смерть – это избавление для удрученных заботами, облегчение для утомленных, смерть – препятствие для греха» [Там же, с. 926]. Но освобождение от тягот земного существования еще не раскрывает подлинного смысла смерти. Ее истинная роль и предназначение – быть вратами в царство другой, новой жизни. Разлучая душу с телом, смерть знаменует «рождение человека из земной временной жизни в вечность» [8, с. 69].

Телесную смерть, являющуюся неизбежным уделом каждого, можно оценивать как восстановление Богом изначальной справедливости, попорченной людьми в их земной жизни. Духовная же смерть в любом случае не имеет своего оправдания. Она касается как неверующих, так и исповедующих Христа, но не живущих по Его закону. Души язычников и грешников в эсхатологической перспективе обречены на смерть в силу того, что в эмпирическом мире эти люди не воспользовались возможностью на обретение спасения и вечной жизни, которая достигается попечением не о материальных благах, а заботой о душе. Поэтому для человека плотского и духовного смерть предстает в разном свете. «Плотскому человеку, – замечает схииерхимандрит Иоанн (Маслов), –

смерть печальна, но духовному радостна; плотскому человеку смерть горестна, но духовному сладостна. Плотский человек, умирая временно, умирает и вечно» [19, с. 932 – 933].

Однако аскетический отказ от благ повседневной жизни еще не обеспечивает дела спасения. Подлинный смысл христианской аскезы – это подвижничество на почве духовного совершенствования, возможное лишь при условии освобождения души от греховных телесных, чувственных влечений. Святые подвижники веры, практиковавшие крайние формы подавления и умерщвления плоти, достигшие высот праведности и обретшие вечную жизнь, являют собой выразительный пример христианского служения богу. Неслучайно житийная литература широко используется православной педагогикой в назидательных и поучающих целях.

Аскетический элемент является необходимым для христианской педагогики. Однако его значение заключается не в формировании у детей пренебрежительного, уничижающего и обуздывающего отношения к естественным потребностям тела, а в воспитании силы воли и твердости духа, необходимых для противостояния искушениям на пути к вечной жизни. Реабилитация мира как творения, сохраняющего причастность к создавшему его Богу, ограничила свойственный первоначальному христианству аскетический ригоризм монастырскими стенами. Вместе с тем обожение плоти поставило перед христианским сознанием сложную задачу понять эмпирическое бытие как взаимопроницающее единство временного и вечного, телесного и духовного, жизни и смерти. Противоположные начала –

светлое и темное, добро и зло, грех и благодать – создают полноту внешней и внутренней жизни, необходимой человеку для исполнения им высшего призвания. «Воспитание подходит к теме спасения не в отрыве от эмпирической жизни, а именно в связи с ней, – сквозь эмпирическое развитие и всю реальность его проблем, трудностей, скачков оно идет к теме спасения и исцеления» [6, с. 132].

Спасение к вечной жизни есть не предопределение, обусловленное бессмертием души, а задание, которое предстоит осуществить индивиду в течение отпущенного ему срока. Это предназначение эмпирической жизни сообщает ей абсолютную ценность в качестве единственной, подаренной нам свыше возможности обрести вечность. Задача воспитания состоит в том, чтобы утвердить в детском сознании взгляд на жизнь как на осуществление высшего блага, достижимого в обретении единства с Богом. Так понятая цель воспитания прочно утвердилась в православной духовной традиции. Тихон Задонский рекомендовал напоминать детям, что «все житие наше в мире сем, от рождения до смерти, есть путь, которым идем ко обещанному нашему отечеству и вечной жизни» [19, с. 189]. Поскольку «земля есть временное жилище наше», то цель христианского воспитания, по убеждению арх. Евсевия (Орлинский), состоит в подготовке ребенка к осуществлению определенного ему Богом высшего назначения [5, с. 12]. С точки зрения П. Д. Юркевича, акцентировавшего ветхозаветный мотив тщетности земных устремлений, воспитатель должен исходить из того, что «человек есть предмет вечного избрания божия»

[24, с. 29]. По мысли В. В. Зеньковского, задача православного воспитания – «подготовить дитя к вечной жизни, к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой» [7, с. 40].

Подготовка ребенка к вечной жизни – это его воспитание христианином, ибо только христианин спасается праведной жизнью. Началом спасительного пути становится формирование у детей благочестия – почитания Бога, основанного на всепоглощающей любви к нему. Нравственным чувством, составляющим основу благочестия, является «страх Божий». Этот концепт обладает сложной и исторически меняющейся семантикой. В контексте грандиозных апокалиптических событий, касающихся всех, как умерших, так и живущих, «страх кары Господни» – это чувство неизмеримо более сильное, чем «животный страх». В сравнении с ним меркнут все фобии повседневной жизни. Выступая в роли духовной анестезии, страх Божий нейтрализует даже страх индивидуальной смерти.

В христианской литературе страх Божий связывается с неизбежностью наказания свыше, которое неминуемо постигает души грешников с наступлением «конца времен». По словам Тихона Задонского, Бог «вездесущий, и всякое дело, слово и помышление ведущий, ... праведный Судия, и всякому воздаст по делом, ... в мгновение ока может грешника в самом действии греха праведным судом погубить» [19, с. 999].

Человеку при жизни не дано знать решения его судьбы. Поэтому суд Божий, наказывающий вечными муками

за прегрешения и вознаграждающий блаженной жизнью за праведность, страшен для каждого. Религиозно-дидактический характер этой идеи становится особенно явным в свете живописания христианскими авторами устройства загробного царства, судеб грешников и праведников, условий пребывания душ человеческих в аду, чистилище и раю. Складываясь на основе «Откровения Иоанна Богослова», многочисленные повествования о странствиях по загробному миру адресовались массовой, христиански не просвещенной аудитории, внушая читателям Страх Божий и выполняя роль увещающей и превентивной педагогики.

На отечественной почве в нравственно назидательных целях тема Страшного Суда и связанного с ним «страха Божия» развивалась духовными писателями, опиравшимися на сочинения св. Ефрема Сирина, Палладия Мниха, Авраамия Смоленского и др. [см.: 17]. Привитие детям богобоязненности – одна из главных задач христианского воспитания. Так, «Домострой», представлявший собой кодекс правил повседневной жизни русского человека, вменял родителям учить сыновей и дочерей «страху божию и вежеству и всякому благочестию» [4, с. 95].

В эсхатологическом учении зрелого христианства страх Божий сохраняет свое значение как средства, предохраняющего человека от пороков и искушений. Однако его натуралистически устрашающий элемент отходит на второй план, уступая место любви к Богу. Если Бог есть любовь, то страх Божий не может быть страхом человека перед наказанием Божиим. «Бойся Бога из любви, а не из-за того, что Его считают

жестоким», – рекомендовал Исаак Сирин. Как элемент благоговейной любви к Создателю страх Божий – это страх утратить единство с источником вечной жизни и высшего блага. Здесь внешняя мотивация к добродетельной жизни сменяется внутренним стремлением верующего к спасению, достигаемому через реализацию заключенного в нас образа Божьего.

Образ Божий – это та частичка вечного и абсолютного, которая в особенно чистом и незамутненном грехом состоянии присуща детям. «Образ Божий, – пишет В. В. Зеньковский, – дарует человеческому существу начало личности, ... дарует способность самосознания, самовидения и самополагания» [6, с. 73]. Но в ребенке образ Божий – всего лишь благодатная возможность осуществиться в качестве личности, то есть существа, в высшей степени реализовавшего развитие своих духовных сил. Во всей полноте личность находит себя в Абсолюте. В эмпирическом же бытии образ Божий проявляется в свойственном детям стремлении к добру, желании стать лучше, мечтах о невозможном и вневременном. Придать бессознательному стремлению детской души к Абсолютному и Бесконечному верное направление, помочь ребенку определить траекторию личностного развития, пробудить в нем светлое и радостное восприятие жизни составляет задачу православной педагогики.

В истощающей себя полноте личность раскрывается в Богочеловеке. Слова Иисуса «я есмь путь, истина и жизнь» (Иоанн. 14,6) заставляют христианское сознание воспринимать земную жизнь и смерть Спасителя как

единственно правильный путь, ведущий к обретению вечности в Боге. По мысли Климента Александрийского, в личности Христа органично соединились прежде разобщенные наставник и пастырь, Учитель (*didaskalos*) и Педагог (*paidagogos*) [10; см. также 2]. Как Учитель Иисус призван обучить людей сообщенной ему Богом спасительной истине. В качестве Педагога он принимает на себя миссию проводника уверовавших в Бога по пути спасения. В личности Христа учитель подчинен педагогу. Катехизация, выполняющая роль введения ребенка (как физического, так и духовного) в преддверие вероучения, необходима для веры. Знание укрепляет веру, но не рождает ее. Источник религиозной веры – надежда на возможность индивидуального бессмертия, внушаемая нам земной смертью и воскрешением Иисуса Христа.

Евангельское благовестие о крестной смерти и воскресении Иисуса Христа неразрывно связывает достижение бессмертия с верой в Спасителя. Победив смерть, Христос не только жертвенно искупил человеческие грехи, но и показал людям спасительную силу истинной веры, открыл для них возможность обретения вечной жизни. Земной путь Богочеловека и его учение теперь приобретают для верующих дидактический характер. Однако недостаточно относиться к Христу только как к примеру для подражания. Верующий в Него должен ценой собственных усилий отринуть в себе «ветхого человека», чтобы стало возможным внутреннее преобразование души. На сложном пути возрождения к новой жизни человеку недостаточно лишь чаяния, страстного желания спасения. Ему необходим понимающий

воспитатель, знающий учитель, опытный наставник, искушенный проводник. Все эти педагогические функции воедино соединяются в личности Спасителя.

Образ Христа – это универсальный антропологический идеал, в котором утверждаются максимально близкие, родственные отношения с Господом. Как Сын Божий, Христос не есть Бог и вместе с тем он неотделим от своего Отца. Христос живет в Боге, и Бог живет в своем Сыне. Жизнь в Боге означает, что вера и любовь к Отцу заставляют Иисуса неукоснительно исполнять словом и делом Божью волю. Сыновняя верность и преданность Христа своему Отцу предстают образцом абсолютного благоговения и безоговорочного послушания Богу. Вместе с тем следуя воле Отца, духовный образ которого он носит в себе, Христос абсолютно свободен в отношении земных установлений и правил, ибо высший закон, которому он подчиняется, «не от мира сего».

Как Небесный Отец Бог заботится о возлюбленном Сыне, наставляет его, питает надеждой и укрепляет в вере, наделяет знанием-мудростью и силой, которые необходимы Христу для исполнения его спасительной миссии на земле. Отношения между Богом-Отцом как воспитателем и учителем, и Сыном-Христом как питомцем и учеником в христианской педагогике приобретают характер нормативного образца, который транслируется на отношения между Христом и апостолами, учениками Христа и новообращенными мирянами, священнослужителями и паствой [о генезисе христианской парадигмы в педагогике см.: 1].

Подлинная вера – это жизнь в Боге. Спасительная сила такой веры явлена крестной смертью и воскрешением Иисуса. Поэтому в христианском сознании воспитание, прививающее детям глубокую и искреннюю веру, есть тот путь, на котором перед человеком уже в земном существовании открываются горизонты вечной жизни.

Литература

1. Безрогов В. Г. Учитель и его ученики в текстах Нового Завета. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
2. Безрогов В. Г. Возникновение педагогической парадигмы христианства: первая христианская школа в Александрии. М. : ИТОП РАО, 2002. 114 с.
3. Детской магнит, привлекающий детей к чтению, содержащий в себе сто и одну, одну одной лучше сказочку, с нравоучениями на каждую, собранные в пользу детей из наилучших авторов, писавших о воспитании детей. М. : Унив. тип. у Клаудия, 1800. 283 с.
4. Домострой. СПб. : Наука, 1994. 133 с.
5. Евсевий (Орлинский), арх. О воспитании детей в духе христианского благочестия. 4-е изд. СПб. : тип. Деп. уделов, 1877. 543 с.
6. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М. : Изд-во Свято-Владим. братства, 1993. 224 с.

7. Зеньковский В. В. Педагогика. М. : Православ. Свято-Тихон. богосл. ин-т, 1996. 154 с.
8. Игнатий Брянченинов, еп. Аскетические опыты. Т. 3. СПб. : Изд. И. Л. Тузова, 1905. 316 с.
9. Иоанн Златоуст, свт. На начало поста, и о посте [Электронный ресурс]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/na-nachalo-posta-i-o-poste (дата обращения: 25.05.2025).
10. Климент Александрийский. Педагог. М. : Учеб.-информац. центр ап. Павла, 1996. 290 с.
11. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. В 5 т. Т. 1 / предисл. А. Афанасьева. М. : Терра-Книжный клуб, 2008. 320 с.
12. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. В 5 т. Т. 2. М. : Терра-Книжный клуб, 2008. 320 с.
13. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. В 5 т. Т. 4. М. : Терра-Книжный клуб, 2008. 320 с.
14. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. Вып. I – II. Изд. 3-е, доп., К. Солдатенкова. М. : В тип. Грачева и комп., 1863. 396 с.
15. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. Вып. IV. Изд. 2-е. К. Солдатенкова и И. Н. Щепкина. М. : В тип. Грачева и комп., 1860. 180 с.
16. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / сост., науч. ред., текстол. коммент. И. В. Пешкова. М. : Лабиринт, 2005. 332 с.
17. Сахаров В. Эсхатологические сочинения и сказания в древнерусской письменности и влияние их на народные духовные стихи. Тула : Тип. Н. И. Соколова, 1879. 249 с.
18. Старыгина А. В. Формы проявления соборности и эсхатологизма как черт русского национального сознания в литературе и фольклоре : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Алт. гос. ун-т. Барнаул, 2003. 25 с.
19. Схиархимандрит Иоанн (Маслов). Симфония по творениям святителя Тихона Задонского. М., 2000. 1180 с.
20. Творения иже во святых отца нашего Ефрема Сирина. 4-е изд. Свято-Троицкая Сергиева Лавра. Собственная Тип., 1900. Ч. 4. ТСЛ. 537 с.
21. Творения святого отца нашего Иоанна Златоуста, архиепископа Константинопольского. Т. 11 : В рус. пер. СПб. : Изд. Санкт-Петербург. Духов. Акад., 1905. 472 с.
22. Толченев И. А. Журнал или записка жизни и приключений. М. : Ин-т истории СССР, 1974. 471 с.
23. Феофан Затворник. Путь к спасению. Краткий очерк аскетики. М. : Правило веры, 2008. 606 с.
24. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики. М., 1869. 404 с.

References

1. Bezrogov V. G. Uchitel` i ego ucheniki v tekstax Novogo Zaveta. M. : Izd-vo URAO, 2002. 160 s.
2. Bezrogov V. G. Vozniknovenie pedagogicheskoy paradigmy` xristianstva: pervaya xristianskaya shkola v Aleksandrii. M. : ITOP RAO, 2002. 114 s.
3. Detskoj magnit, privlekayushhiy detej k chteniyu, sodержashhiy v sebe sto i odnu, odnu odnoj luchshe skazochku, s nravoucheniyami na kazhduyu, sobranny`e v pol`zu detej iz nailuchshix avtorov, pisavshix o vospitanii detej. M. : Univ. tip. u Klaudiya, 1800. 283 s.
4. Domostroj. SPb. : Nauka, 1994. 133 s.
5. Evsevij (Orlinskij), arx. O vospitanii detej v duxe xristianskogo blagochestiya. 4-e izd. SPb. : tip. Dep. udelov, 1877. 543 s.
6. Zen`kovskij V. V. Problemy` vospitaniya v svete xristianskoj antropologii. M. : Izd-vo Svyato-Vladim. bratstva, 1993. 224 s.
7. Zen`kovskij V. V. Pedagogika. M. : Pravoslav. Svyato-Tixon. bogosl. in-t, 1996. 154 s.
8. Ignatij Bryancheninov, ep. Asketicheskie opy`ty`. T. 3. SPb. : Izd. I. L. Tuzova, 1905. 316 s.
9. Ioann Zlatoust, svt. Na nachalo posta, i o poste [E`lektronny`j resurs]. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Zlatoust/na-nachalo-posta-i-o-poste (data obra-shheniya: 25.05.2025).
10. Kliment Aleksandrijskij. Pedagog. M. : Ucheb.-informacz. centr ap. Pavla, 1996. 290 s.
11. Narodny`e russkie skazki A. N. Afanas`eva. V 5 t. T. 1 / predisl. A. Afanas`eva. M. : Terra-Knizhny`j klub, 2008. 320 s.
12. Narodny`e russkie skazki A. N. Afanas`eva. V 5 t. T. 2. M. : Terra-Knizhny`j klub, 2008. 320 s.
13. Narodny`e russkie skazki A. N. Afanas`eva. V 5 t. T. 4. M. : Terra-Knizhny`j klub, 2008. 320 s.
14. Narodny`e russkie skazki A. N. Afanas`eva. Vy`p. I – II. Izd. 3-e, dop., K. Soldatenkova. M. : V tip. Gracheva i komp., 1863. 396 s.
15. Narodny`e russkie skazki A. N. Afanas`eva. Vy`p. IV. Izd. 2-e. K. Soldatenkova i I. N. Shhepkina. M. : V tip. Gracheva i komp., 1860. 180 s.
16. Propp V. Ya. Istoricheskie korni volshebnoj skazki / sost., nauch. red., tekstol. koment. I. V. Peshkova. M. : Labirint, 2005. 332 s.
17. Saxarov V. E`sxatologicheskie sochineniya i skazaniya v drevnerusskoj pis`mennosti i vliyanie ix na narodny`e duxovny`e stixi. Tula : Tip. N. I. Sokolova, 1879. 249 s.
18. Stary`gina A. V. Formy` proyavleniya sobornosti i e`sxatologizma kak chert russkogo nacional`nogo soznaniya v literature i fol`klore : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 24.00.01 / Alt. gos. un-t. Barnaul, 2003. 25 s.

19. Sxiarximandrit Ioann (Maslov). Simfoniya po tvoreniyam svyatitelya Tixona Zadoskogo. M., 2000. 1180 s.
20. Tvoreniya izhe vo svyaty`x otcza nashego Efrema Sirina. 4-e izd. Svyato-Troicevskaya Sergieva Lavra. Sobstvennaya Tip., 1900. Ch. 4. TSL. 537 s.
21. Tvoreniya svyatogo otcza nashego Ioanna Zlatousta, arxiepiskopa Konstantinopol`skogo. T. 11 : V rus. per. SPb. : Izd. Sankt-Peterburg. Duxov. Akad., 1905. 472 s.
22. Tolchenov I. A. Zhurnal ili zapiska zhizni i priklyuchenij. M. : In-t istorii SSSR, 1974. 471 s.
23. Feofan Zatvornik. Put` k spaseniyu. Kratkij ocherk asketiki. M. : Pravilo very`, 2008. 606 s.
24. Yurkevich P. D. Kurs obshhej pedagogiki. M., 1869. 404 s.

S. A. Zavrazhin, E. A. Plekhanov

ESCHATOLOGICAL MOTIVES IN THE RUSSIAN CULTURAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

The article reveals the content of the eschatological problem in the domestic cultural and pedagogical discourse. Based on folk pedagogy, moral and memoir literature of the 18th – 19th centuries, the attitude of society to the death of a child is analyzed. Considerable attention is paid to the place of thanatological issues in the content of religious education theory.

Key words: *cultural and pedagogical discourse, eschatology, folk culture, perception of life and death, attitude to the death of a child, Christian anthropology, Orthodox pedagogy.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

А. Р. Баянова, Р. Г. Сахиева, А. В. Иванова

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ И ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА КАЧЕСТВО ЕЕ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме развития человеческого капитала в педагогической науке в условиях глобальной цифровизации, бурного развития искусственного интеллекта (ИИ), что способствует повышению качества научных исследований и вместе с тем создает новые риски использования таких технологий. Актуальность исследования в том, что в настоящее время еще недостаточно изучены потенциальные возможности использования ИИ-технологий, не разработаны достаточно надежные методы преодоления рисков, связанных с их использованием в научно-исследовательской деятельности. Цель статьи – на основе анализа научной литературы выявить особенности влияния искусственного интеллекта на качество развития человеческого капитала в условиях стремительного развития, разработки и безопасного внедрения инновационных ИИ-технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровизация образования, развитие педагогической науки, человеческий капитал, критическое мышление.

В современном быстро меняющемся в условиях цифровизации мире искусственный интеллект (от англ. *Artificial intelligence*; AI) активно совершенствуется и становится авангардом научно-технического прогресса, влияющим на социально-экономическое развитие страны, способствующим увеличению человеческого капитала, в том числе и в педагогической науке.

Вопросам развития человеческого капитала, проблемам, связанным с цифровизацией, информационно-коммуникационными технологиями

(ИКТ) в педагогике посвящено достаточно много научных работ. Так, в современных исследованиях отмечается необходимость глубокой реорганизации всей системы образования на основе требований цифровой экономики [3, с. 368]; раскрываются потенциальные возможности ИКТ в духовно-нравственном становлении человека [13, с. 47]; представлены специфические особенности цифровой социализации студентов вуза в киберинформационном пространстве [12, с. 68]; в статьях обосновывается важность

цифровой трансформации в сфере образования, необходимость массового освоения ИИ-технологий как одной из ключевых тенденций профессионального роста преподавателя высшей школы [1, с. 109]. В статьях отмечается, что в образовательных стандартах (ФГОС) нового поколения обозначено право учебных заведений, применять информационные и дистанционные технологии в процессе обучения [13, с. 47].

На важность и необходимость использования ИИ-технологий в обучении указывается и во многих зарубежных исследованиях: отмечается, что искусственный интеллект при грамотном, умелом использовании может значительно повысить эффективность качества обучения [16, с. 76].

В ряде современных исследований особое внимание обращается на инновационные процессы в сфере образования, появление новых типов обучения. Так, анализируя особенности нового – «инновационного» – типа обучения, ученые отмечают, что принципиальным отличием такого обучения является его нацеленность на развитие у учащихся готовности к действию в незнакомых ситуациях [10, с. 32]. Во многих научных статьях говорится, что активное развитие ИИ-технологий способствует повышению качества обучения, но вместе с тем таит в себе и определенные риски [14, с. 380].

Такие технологии открывают новые возможности для повышения производительности учебного и научного труда, оперативной обработки информации, персонализации образовательных траекторий, однако сопряжены с такими проблемами, как предвзятость

алгоритмов, социальное неравенство и угрозы конфиденциальности данных и др. [8, с. 148]. Во избежание таких рисков необходимо развитие критического мышления, умение задавать вопросы, работать с информацией и проверять её актуальность, тем самым развивая свое критическое мышление [7, с. 30]. При этом подчеркивается необходимость параллельного развития мышления критического.

Вопросы развития цифровых технологий, искусственного интеллекта и проблемы формирования и развития человеческого капитала в настоящее время становятся особенно актуальными. Так, в научной статье А. М. Воротынской и Н. П. Сироты анализируется влияние ИИ на развитие трудовых ресурсов и человеческого капитала применительно к российским условиям [4, с. 9].

Многими специалистами, экономистами и социологами отмечается, что человеческий капитал, уровень образования, компетентности сотрудников являются стратегическими ресурсами развития организации [6, с. 43].

Принципиальное значение для нашего исследования имеет методическое пособие коллектива авторов, в котором подробно анализируются изменения, происходящие в сфере образования в процессе развития цифровых технологий; представлены инновационные методы, основанные на ИКТ-технологиях, отмечаются предпочтения педагогов при выборе методов обучения. При этом приводятся конкретные, практически апробируемые и используемые на занятиях примеры из практики педагогов-практиков [15, с. 3 – 118].

В рассматриваемом методическом пособии в приводимых примерах из повседневной практики учителей показаны научно-методическая деятельность педагогов средней общеобразовательной школы и взаимосвязь в развитии педагогической науки. Прослеживается успешное партнерство во взаимодействии разных уровней образования: преподавателей педагогических высших учебных заведений с практикующими педагогами.

Вопросам развития человеческого капитала в условиях использования ИИ-технологий (*artificial intelligence*) посвящено много научных работ, однако проблема применения ИКТ-технологий, влияния искусственного интеллекта на формирование человеческого капитала в высшей школе и повышения качества развития педагогической науки требует дальнейших исследований.

Актуальность проблемы в том, что педагогика является основой социально-экономического развития России, а уровень подготовки педагогов зависит от человеческого капитала высшей школы, научной компетентности профессорско-преподавательского состава педагогического вуза.

Исходя из этого можно считать, что педагогический вуз – это трансформирующая основа развития всех систем отечественного образования, эффективность которой зависит, прежде всего, от человеческого капитала, компетентности преподавателей и их плодотворной научно-исследовательской деятельности и системного использования ИИ-технологий (см. рисунок).



Развитие научно-исследовательских компетенций в системе образования России

Активное развитие человеческого капитала, напрямую взаимосвязанного с развитием педагогической науки, способствует росту конкурентоспособности преподавателей вуза, которая в нашей статье понимается как *способность преподавателя гарантировать качественный результат своего труда и его готовность к постоянному профессиональному развитию* [2, с. 14].

Одним из средств развития человеческого капитала в педагогической науке, в научной деятельности преподавателей вуза становятся ИИ-технологии, понимаемые как *технологии, позволяющие компьютеру, управляемому компьютером, роботу или программному обеспечению мыслить разумно*.

К достоинствам ИИ-технологий можно отнести мультизадачность; круглосуточную (24/7) доступность; автоматизацию процессов; способность оперативно обрабатывать, анализировать, систематизировать большие объемы обрабатываемой информации; быстро и точно диагностировать возможные возникающие неисправности; повышение уровня безопасности.

Важно то, что искусственный интеллект *бессубъективен*, позволяет избегать многих ошибок и человеческих факторов, значительно повысить точность мониторинга, диагностики, быстро принимать правильные решения.

Благодаря современным информационным технологиям в период массовой пандемии удалось перевести обучение в дистанционный формат, что, в свою очередь, способствовало повышению квалификации пользователей ПК.

К негативным проявлениям ИИ-технологий можно отнести нарушение этических и социальных норм, использование таких технологий с целью мошенничества, хищения персональных данных и финансовых средств; ошибки ИИ, которые могут привести к непредсказуемым последствиям и др.

К негативным проявлениям цифровых технологий можно отнести и развитие клипового мышления: повышение использования ИИ-технологий приводит к снижению когнитивной деятельности человека.

Таким образом, успешное освоение ИИ-технологий может способствовать развитию человеческого капитала, повышению качества педагогической науки и решению задач социально-экономического развития государства.

Вместе с тем надо отметить, что скорость развития ИИ-технологий такова, что преподавателям вуза не всегда удается оперативно их осваивать.

Анализируя практику применения ИИ-технологий преподавателями вузов, П. В. Сысоев приходит к выводу, что такие технологии используют менее половины преподавателей, на это указывают результаты опроса, которые подтверждают наши наблюдения по недостаточно массовому и системному использованию достижений ИИ-технологий в педагогическом вузе.

Например, технологии ИИ используются преподавателями: при разра-

ботке предметно-тематического и календарного планирования ИИ-технологии применяют лишь около 18 % педагогов; подготовке учебных упражнений и заданий – 23,7 %; в организации дополнительной учебной практики – 38,4 %. В обеспечении студентов обратной связью для ответов на часто задаваемые вопросы – 38,2 %. Лишь пятая часть опрошиваемого профессорско-преподавательского состава использует технологии ИИ при организации автоматизированного контроля (20,6 %) и в аналитической деятельности преподавателя вуза с целью усовершенствования, модернизации процессов преподавания (23,5 %) [2, с. 24].

Более продуктивному освоению ИИ-технологий преподавателями педагогического вуза, как мы считаем, может способствовать, во-первых, организация коллективных форм работы преподавателей вуза; во-вторых, взаимовыгодное социальное партнерство, в-третьих, успешное взаимодействие заинтересованных сторон процесса развития научно-исследовательской деятельности в условиях освоения ИИ-технологий; межпрофессиональное, междисциплинарное наставничество и взаимонаставничество; в-четвертых, симбиотическое сотрудничество начинающих преподавателей и наставников.

Коллективные формы организации труда педагогов в условиях взаимовыгодного социального партнерства давно используются в системе среднего профессионального образования, имеют значительный дидактический потенциал и способствуют повышению качества обучения [5, с. 28].

Отметим, что коллективные формы труда также способствуют освоению

инновационных ИИ-технологий, повышению качества научно-методической и научно-исследовательской деятельности педагогов всех уровней образования, однако такие формы еще недостаточно используются в практике вузов.

Социальное партнерство проявляется в различных видах взаимодействия заинтересованных лиц, а в педагогических вузах осуществляется в совместной организации педагогических и научно-исследовательских практик, в процессе наставнической деятельности, совместных коллективных междисциплинарных исследованиях, совместном выполнении научных госзадач, грантов и др.

В качестве примера эффективной реализации межпрофессионального, междисциплинарного и реверсивного наставничества в цифровой деятельности сошлемся на практику взаимодействия Института психологии и образования и Института информационных технологий и интеллектуальных систем КФУ.

Так, например, преподаватели Института информационных технологий и интеллектуальных систем КФУ И. И. Голованова, В. В. Кугуракова, А. Д. Казаков совместно с преподавателями Института психологии и образования КФУ разработали и внедрили в практику вуза «Редактор сценариев VR тренажера для обучения педагогов разрешению конфликтных ситуаций» [9, с. 178].

Заметим, что данный универсальный тренажер для управления сложными ситуациями педагогического взаимодействия успешно используется не только в Казанском университете, но и в других учебных заведениях.

К совместно выполняемым проектам, связанным с цифровыми техноло-

гиями, можно отнести разработку проектов при решении проблемы рисков, обусловленных человеческим фактором; разработку сетевых платформ по профориентации с целью подготовки профессионально ориентированного абитуриента; развитие дизайн-мышления с использованием ИИ-технологий и др.

Симбиотическое сотрудничество успешно проявляется при использовании популярной во многих странах дуальной системы обучения, когда и педагогический вуз, и образовательное учреждение уже с первых курсов начинают совместно готовить обучающихся для учебного заведения. Эффективность такого сотрудничества на основе использования технологий дуального обучения заключается в том, что оно более конкретно, личностно-ориентированно и учитывает интересы всех сторон дуального взаимодействия [17, с. 52].

Активное развитие ИИ в ИКТ положительно влияет на качество развития педагогической науки и способствует развитию человеческого капитала и конкурентоспособности вуза, повышая скорость обработки больших объемов информации и выполнения рутинной работы.

Вместе тем использование данных технологий требует постоянного, системного освоения постоянно развивающихся инновационных ИКТ-компетенций, внимательности, перепроверки и анализа полученных данных.

Использование ИИ и ИКТ-технологий требует последовательного развития критического мышления, что позволит человеку избежать многих негативных проявлений указанных технологий, а также будет способствовать развитию такого мышления в процессе использования ИИ и ИКТ.

Литература

1. Алексеева П. М. Тенденции профессионального роста преподавателя вуза // Мир педагогики и психологии. 2023. № 2(79). С. 108 – 113.
2. Баянова А. Р., Закирова В. Г. Диагностический инструментарий оценки конкурентоспособности преподавателей высшей школы // Образование личности. 2020. № 3 – 4. С. 12 – 20.
3. Вейман А. В., Блиничкина Н. Ю. Особенности формирования человеческого капитала в условиях цифровизации // Экономика и предпринимательство. 2024. № 2(163). С. 368 – 373. DOI 10.34925/EIP.2024.163.2.067.
4. Воротынская А. М., Сирота Н. П. Влияние искусственного интеллекта на развитие трудовых ресурсов и человеческого капитала в российских экономических условиях // Журнал правовых и экономических исследований. 2024. № 1. С. 9 – 14. DOI 10.26163/GIEF.2024.35.77.001.
5. Гайнеев Э. Р. Коллективные формы труда педагогов при подготовке квалифицированных рабочих // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 1. С. 25 – 29.
6. Жиленкова Е. П., Азаренко Н. Ю. Информационные технологии в развитии человеческого капитала: цифровой-HR // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 73-1. С. 41 – 44. DOI 10.18411/Ij-05-2021-09.
7. Зверева Е. И., Молева Г. А. Развитие критического мышления школьников с использованием искусственного интеллекта // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. №. 2. С. 27 – 36.
8. Косникова О. В., Золкин А. Л., Тычков А. С., Свердликова Е. А. Взаимодействие искусственного интеллекта и человеческого капитала // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. № 1. Т. 8. С. 148 – 156. URL: <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.01.08.017>
9. Масалимова А. Р., Ибрагимов Г. И. Междисциплинарное наставничество как фактор повышения конкурентоспособности кадрового потенциала университета // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении : кол. моногр. М. : Экон-Информ, 2023. С. 171 – 180.
10. Селиверстова Е. Н. Инновационное школьное обучение: миф или реальность? // Глобальный научный потенциал. 2024. Т. 2. № 12(165). С. 32 – 37.
11. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9 – 33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-3
12. Фортова Л. К., Юдина А. М. Методология цифровой социализации личности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. № 55(74). С. 63 – 70.

13. Хлызова И. В. Особенности применения цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2022. № 48. С. 47 – 56.
14. Черных С. И. «Цифровые двойники»: новые возможности и риски для образовательных практик. Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14. № 3. С. 380 – 382.
15. Эффективные методы обучения в информационно-образовательной среде : метод. пособие / И. М. Осмоловская [и др.] ; под ред. И. М. Осмоловской. М. : Ин-т стратегии развития образования Рос. акад. образования, 2021. 118 с.
16. Du Boulay B. Artificial intelligence as an effective classroom assistant // IEEE Intelligent Systems. 2016. Vol. 31. № 6. P. 76 – 81. DOI: 10.1109/MIS.2016.93
17. Gaineev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. № 3. P. 50 – 54.

References

1. Alekseeva P. M. Tendencii professional`nogo rosta prepodavatelya vuza // Mir pedagogiki i psixologii. 2023. № 2(79). S. 108 – 113.
2. Bayanova A. R., Zakirova V. G. Diagnosticheskij instrumentarij ocenki konkurentosposobnosti prepodavatelej vy`sshej shkoly` // Obrazovanie lichnosti. 2020. № 3 – 4. S. 12 – 20.
3. Vejman A. V., Blinichkina N. Yu. Osobennosti formirovaniya chelovecheskogo kapitala v usloviyax cifrovizacii // E`konomika i predprinimatel`stvo. 2024. № 2(163). S. 368 – 373. DOI 10.34925/EIP.2024.1632.067.
4. Voroty`nskaya A. M., Sirota N. P. Vliyanie iskusstvennogo intellekta na razvitie trudovy`x resursov i chelovecheskogo kapitala v rossijskix e`konomicheskix usloviyax // Zhurnal pravovy`x i e`konomicheskix issledovanij. 2024. № 1. S. 9 – 14. DOI 10.26163/GIEF.2024.35.77.001.
5. Gajneev E`. R. Kollektivny`e formy` truda pedagogov pri podgotovke kvalificirovanny`x rabochix // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2019. № 1. S. 25 – 29.
6. Zhilenkova E. P., Azarenko N. Yu. Informacionny`e texnologii v razvitii chelovecheskogo kapitala: cifrovoj-HR // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2021. № 73-1. S. 41 – 44. DOI 10.18411/lj-05-2021-09.
7. Zvereva E. I., Moleva G. A. Razvitie kriticheskogo my`shleniya shkol`nikov s ispol`zovaniem iskusstvennogo intellekta // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. №. 2. S. 27 – 36.
8. Kosnikova O. V., Zolkin A. L., Ty`chkov A. S., Sverdlikova E. A. Vzaimodejstvie iskusstvennogo intellekta i chelovecheskogo kapitala // E`konomika i upravlenie: problemy`, resheniya. 2025. № 1. T. 8. S. 148 – 156. URL: <https://doi.org/10.36871/ek.up.p.r.2025.01.08.017>
9. Masalimova A. R., Ibragimov G. I. Mezhdisciplinarnoe nastavnichestvo kak faktor povы`sheniya konkurentosposobnosti kadrovogo potenciala universiteta // Innovacionny`e processy` v vy`sshem i srednem professional`nom obrazovanii i professional`nom samoopredelenii : kol. monogr. M. : E`kon-Inform, 2023. S. 171 – 180.

10. Seliverstova E. N. Innovacionnoe shkol'noe obuchenie: mif ili real'-nost'? // Global'nyj nauchnyj potencial. 2024. T. 2. № 12(165). S. 32 – 37.
11. Sy'soev P. V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatel'nykh vy'sshej shkoly' tekno-logij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. № 10. S. 9 – 33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-3
12. Fortova L. K., Yudina A. M. Metodologiya cifrovoj socializacii lichno-sti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. № 55(74). S. 63 – 70.
13. Xly'zova I. V. Osobennosti primeneniya cifrovyy'x tekhnologij v duxovno-nravstvennom vospitanii cheloveka // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2022. № 48. S. 47 – 56.
14. Cherny'x S. I. «Cifrovyy'e dvojniki»: novyy'e vozmozhnosti i riski dlya obrazovatel'ny'x praktik. Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2024. T. 14. № 3. S. 380 – 382.
15. E'ffektivny'e metody obucheniya v informacionno-obrazovatel'noj srede : metod. posobie / I. M. Osmolovskaya [i dr.] ; pod red. I. M. Osmolovskoj. M. : In-t strategii razvitiya obrazovaniya Ros. akad. obrazovaniya, 2021. 118 s.
16. Du Boulay B. Artificial intelligence as an effective classroom assistant // IEEE Intelligent Systems. 2016. Vol. 31. № 6. P. 76 – 81. DOI: 10.1109/MIS.2016.93
17. Gaineev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker // Modern European Researches. 2016. № 3. P. 50 – 54.

A. R. Bayanova, R. G. Sakhieva, A. V. Ivanova

**HUMAN CAPITAL IN PEDAGOGICAL SCIENCE AND THE IMPACT
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON THE QUALITY
OF ITS DEVELOPMENT**

The article is devoted to the urgent problem of human capital development in pedagogical science in the context of global digitalization, the rapid development of artificial intelligence (AI), which contributes to improving the quality of scientific research and, at the same time, creates new risks in the use of such technologies. The relevance of the research lies in the fact that currently the potential use of AI technologies has not been sufficiently studied, and sufficiently reliable methods of overcoming the risks associated with their use in research activities have not been developed. The purpose of the article is to identify, based on the analysis of scientific literature, the features of the influence of artificial intelligence on the quality of human capital development in pedagogical science in the context of rapid development, elaboration and safe implementation of innovative AI technologies.

Key words: *artificial intelligence, digitalization of education, development of pedagogical science, human capital, critical thinking.*

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ПРИЕМЫ КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В статье представлен опыт формирования у студентов умений использовать приемы контекстуальной аргументации в прикладных педагогических исследованиях. Особое внимание уделено педагогической интерпретации известных в логике приемов, возможностям и правилам их использования для согласования различных утверждений, которые используются для построения теоретической и нормативной моделей в педагогическом исследовании. Показаны примеры применения исследователями конкретных приемов контекстуальной аргументации.

***Ключевые слова:** педагогика, методология педагогики, педагогические исследования, контекстуальная аргументация, корректные приемы аргументации, некорректные приемы аргументации.*

Введение. В публикациях последних лет неоднократно поднимались проблемы доказательства и аргументации в педагогике. В них отмечалась необходимость учета специфики научной дисциплины в процессе применения общих законов логики, а также создания типологии аргументации по предметным областям. Автор статьи прилагал усилия для выявления специфики аргументации в педагогике. Однако эта специфика до настоящего времени остается недостаточно разработанной и может быть одним из перспективных направлений в научных исследованиях. Важно, чтобы уже имеющиеся по обозначенным проблемам знания стали частью содержания подготовки будущих педагогов-исследовате-

лей. В связи с этим была создана учебная программа дисциплины «Теория аргументации в педагогическом исследовании» [4], начало разговора об опыте ее реализации было представлено на страницах журнала [3].

Цель настоящей статьи – продолжить этот разговор; показать особенности контекстуальной аргументации и возможности ее использования в прикладных педагогических исследованиях; предложить задания, которые вовлекают студентов в активное освоение нередко нового для них материала.

Обзор научной литературы по проблеме. В настоящее время необходимость формирования умений аргументировать прослеживается на разных ступенях обучения. Все больше появля-

ется публикаций, посвященных обучению школьников осваивать приемы аргументации как в рамках изучения отдельных учебных предметов, так и в процессе организации отдельных форм обучения, например [8; 12]. Такая же тенденция прослеживается на ступени высшего образования. Так, при обсуждении проблем обновления учебников исследователи акцентируют внимание на получении конечного результата образования – компетенций. В поле зрения попала публикация по риторической компетенции. Рассуждение автора этой публикации о составе риторической компетенции приводит к перечислению большого количества необходимых знаний, в числе которых знания «...о закономерностях общения, об основных этапах работы над речью, об общих принципах построения аргументации речи...» [1, с. 10]. Действительно, обосновать свою позицию по тому или иному вопросу и убедить слушателей в своей правоте невозможно без знания о способах аргументации и умений их применять в практической деятельности. Другим исследователем предлагается оптимизировать процесс обучения иностранному языку через организацию иноязычной речемыслительной деятельности. А для этого разработать коммуникативные задания, способствующие развитию у студентов творческого и критического мышления, формированию «...умений рассматривать проблемную задачу с разных позиций, сравнивать, вычленять главное и аргументировать» [11, с. 119]. Следует заметить, что активность чаще всего проявляют преподаватели математики, в которой не обойтись без логики, а также преподаватели, формирующие

речевую деятельность (на русском или иностранном языке), в которой необходимо высказывать обоснованные утверждения. Такие исследования и опытная работа важны, но они являются фрагментарными и не решают всех проблем, связанных с формированием у обучающихся умений аргументировать. Недостаточная сформированность умений аргументировать довольно часто проявляется в учебно-исследовательских и научных работах. Не случайно в научно-педагогическом сообществе эпизодически возникают дискуссии по проблемам аргументации [2]. Есть надежда, что дискуссии и практическая педагогическая деятельность будут способствовать повышению уровня культуры аргументации. Эта надежда основана на том, что «научное общение придает результатам отдельных познавательных актов всеобщий и необходимый характер. В научных дискуссиях накапливаются аргументы для выбора научным сообществом более перспективного знания, оформляются предпосылки для признания нового знания» [6, с. 20].

Материалы и методы исследования. В ходе работы использовались методы анализа, синтеза, обобщения научной литературы по обозначенной теме исследования. Была разработана учебная программа дисциплины «Теория аргументации в педагогическом исследовании» в соответствии с требованиями Образовательного стандарта высшего образования МГИМО МИД России по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [4] и реализована в процессе опытно-экспериментальной работы с

обучающимися по программе магистратуры «Методика подготовки переводчиков для международных организаций».

Обсуждение результатов исследования

Одна из тем учебной дисциплины «Теория аргументации в педагогическом исследовании» посвящена контекстуальной аргументации и особенностям ее реализации в педагогическом исследовании [4]. Разговор об этом способе ведется после обсуждения эмпирического и теоретического способов аргументации. В связи с этим уместно показать иерархию научных способов обоснования утверждений. А. А. Ивин в своей работе писал: «Вершиной ее является *эмпирическая аргументация* (прямое или косвенное подтверждение в опыте). Далее следует *теоретическая аргументация* (логическая и системная аргументация, методологическая аргументация и т. п.), затем контекстуальная аргументация. Последняя включает ссылки на традицию, здравый смысл, авторитеты, интуицию, вкус, ценности» [5, с. 133]. При этом эмпирическая и теоретическая аргументации считаются универсальными, поскольку могут применяться и оказывать влияние на любую аудиторию. Что касается контекстуальной аргументации, то она может воздействовать не на все, а только на некоторые аудитории. Отмечается, что «...ссылка на традицию влияет лишь на тех, кто принадлежит данной традиции, ссылка на авторитет значима только для того, кто признает этот авторитет, и т. д. Здравый смысл, вера, вкус являются разными у представителей разных культур» [Там же, с. 134]. Однако убедить человека в

чем-то, опираясь только на универсальные аргументы, не всегда возможно, так как он погружен в конкретную ситуацию: живет в определенное время, в конкретной стране, как правило, разделяет убеждения и предрассудки своего общества, верит в то, во что верят и многие другие люди. «Исторический характер человеческого существования предполагает, что свои основные жизненные проблемы человек решает, опираясь не столько на универсальные, сколько на контекстуальные, зависящие от времени и среды доводы» [Там же, с. 134].

В научном мире в течение длительного времени контекстуальное обоснование считалось нерациональным и даже иррациональным. Это объяснялось тем, что контекстуальные аргументы явно или скрыто содержат оценки, связанные с ценностями. Практически весь XX век велись споры о свободе науки от ценностей [7]. Эти споры завершились признанием того, что все научные дисциплины не свободны от ценностей. Постнеклассический тип научной рациональности, характерный для современного этапа развития науки, «учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностями средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями» [10, с. 634]. Новые знания о развитии науки повлияли на понимание того обстоятельства, что без контекстуальных аргументов не могут обходиться ни гуманитарные, ни социальные науки. Следует заметить, что педагогика имеет черты социального и гуманитарного по-

знания, следовательно, не может обойтись без таких аргументов. Рассмотрим их подробнее.

Аргумент к авторитету является наиболее популярным среди педагогов-исследователей и довольно часто применяется. Он определяется как «...ссылка на мнение или действия лица, прекрасно зарекомендовавшего себя в данной области своими суждениями и поступками» [5, с. 140]. В педагогических исследованиях этот аргумент имеет разновидности.

- Формальная ссылка на научный авторитет. Поскольку любое исследование в настоящее время строится не на пустом месте, а опирается на результаты, полученные кем-то ранее, то в процессе обоснования актуальности темы, в представлении степени ее разработанности происходит упоминание о работах ученых, которые касались этой темы.

- Цитирование и ссылка на результаты других исследователей. Как правило, у обучающихся по магистерским программам имеется небольшой собственный педагогический опыт, поэтому эмпирические результаты, полученные другими исследователями в ходе решения близкой проблемы, используются ими при построении описательной модели изучаемого объекта.

- Ссылка на научные авторитеты, в процессе сознательного отбора тех или иных положений, которые могут составить концептуальную основу педагогического исследования.

- Ссылка на авторитет государственных и общественных институтов, а также на документы, которые они создают. Среди таких документов: Конституция РФ, Закон РФ «Об

образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты, различные документы регионального значения и т. д. Кроме того, есть ссылки и на зарубежные организации и документы, например Конвенцию о правах ребенка.

Частое использование указанного аргумента приводит к ряду недочетов. Так, порой в порядке перечисления фамилий ученых появляются те, кто не имел отношения к решению обозначенной темы. Иногда вклад упомянутых в одном ряду ученых в разработку темы не раскрывается конкретно, обозначается одним коротким предложением, а между тем их научные взгляды бывают взаимоисключающими. Это свидетельствует о том, что работы этих ученых не были изучены исследователем, а фамилии были скопированы из опубликованных авторефератов диссертаций.

Довольно редким аргументом выступает интуиция. Ее определяют как «...прямое усмотрение истины, постижение ее безо всякого рассуждения и доказательства. Для интуиции типичны неожиданность, невероятность, непосредственная очевидность и неосознанность ведущего к ней пути» [Там же, с. 146]. Другим аргументом, близким интуиции, является вера. «Вера – глубокое, искреннее, эмоционально насыщенное убеждение в справедливости какого-то положения или концепции» [Там же, с. 151]. Следует заметить, что эти аргументы невозможно зафиксировать в письменном виде. Вера может в определенной степени проявиться в выступлениях исследователей, которые публично и страстно защищают результаты научной работы, верят в их истинность,

стремятся в этом убедить слушающих. Представленные аргументы могут применяться для аргументации положений, которые входят в состав как теоретической, так и нормативной моделей.

Аргумент к вкусу может быть применен только в нормативной модели. Этот аргумент предполагает «...обращение к чувству вкуса, имеющемуся у аудитории и способному склонить ее к принятию выдвинутого положения» [5, с. 146]. А. А. Ивин писал о том, что вкус касается только совершенства каких-то вещей и опирается в большей степени на непосредственное чувство. «Вкус – это непростое своеобразие подхода индивида к оцениваемому им явлению. Вкус всегда стремится к тому, чтобы стать хорошим и реализовать свое притязание на всеобщность. Человек с хорошим вкусом уверен в своем суждении, он принимает и отвергает, не зная колебаний, не оглядываясь на других и не подыскивая оснований» [Там же, с. 146]. Трудно привести пример проявления вкуса в педагогике. Хотелось бы обратиться к подвижническому труду В. В. Краевского, который прилагал огромные усилия к проведению всероссийских методологических семинаров, воспитывая у педагогов (исследователей и практиков) вкус к теоретическому знанию.

Если аргумент к вкусу претендует на общую значимость, то близкий к нему аргумент к моде касается быстро меняющихся вещей. Он воплощает в себе не только вкус, но и определенный, общий для многих способ поведения. Этот аргумент «...является частным случаем аргумента к вкусу и представляет собой ссылку на согласие вы-

двинутого положения с господствующей в данное время модой» [Там же, с. 161]. Следует заметить, что контекстуальный аргумент к моде время от времени проявляется в научно-педагогическом сообществе. В истории педагогики есть периоды, когда исследования начинались со слов, обозначающих очередную моду или «поветрие». Было модно писать о педагогике сотрудничества, инновациях и технологиях, компетентностном подходе, информационной культуре и т. д. В настоящее время, например, модно писать об электронном обучении, об искусственном интеллекте. Возможно, что такие работы необходимы, они свидетельствуют о попытках переосмыслить педагогическую практику с учетом новых явлений. Каждый раз в таком случае появляются отдельные серьезные исследования, раскрывающие новый феномен. Это позволяет сформировать вкус отдельных исследователей. На наиболее популярные теории и концепции ссылаются, в рамках этих концепций ведется широкая разработка педагогической проблематики, определяются перспективы дальнейшего развития педагогики и образования.

Свою особенность имеет аргумент к здравому смыслу. Он может быть охарактеризован «...как общее, присущее каждому человеку чувство истины и справедливости, приобретаемое с жизненным опытом. Здравый смысл в основе своей является не столько знанием, сколько способом отбора знания, тем общим освещением, благодаря которому в знании различаются главное и второстепенное и обрисовываются крайности» [Там же, с. 157].

Аргумент к здравому смыслу применим в общественных и практических делах. С его помощью судят, опираясь не на общие предписания разума, а скорее на убедительные примеры. Поэтому решающее значение для него имеют история и опыт жизни. Здравому смыслу нельзя выучиться, в нем можно только упражняться. Он имеет двойственный, описательно-оценочный характер: с одной стороны, он опирается на прошлые события, которые положительно оцениваются, а с другой – является наброском, проектом лучшего будущего.

Аргумент к здравому смыслу не часто встречается в педагогических работах, но Л. Я. Олиференко удалось его использовать. Характеризуя принцип территориальности социально-педагогической поддержки детства на муниципальном уровне, она пишет, что ребенок, переживший стрессовую ситуацию, испытывает дополнительные трудности, если он оказывается в специальном учреждении, далеко от места прежнего проживания. Поэтому, считает исследователь, соблюдение «принципа территориальности в организации социально-педагогической поддержки детства обеспечивает максимальное сохранение привычного социального окружения для ребенка, родственных и дружественных связей, которые в свою очередь могут сыграть положительную роль в социальной реабилитации и социальной адаптации ребенка, его воспитании» [9, с. 59].

Еще один аргумент – традиция. Она представляет собой «анонимную, стихийно сложившуюся систему образцов, норм, правил и тому подобного, которой руководствуется в своем поведении

достаточно обширная и устойчивая группа людей» [5, с. 135]. Этот аргумент, как и аргумент к здравому смыслу, имеет двойственный, описательно-оценочный характер. «Традиции являются тем, что делает человека звеном в цепи поколений, что выражает пребывание его в историческом времени, присутствие в “настоящем” как звене, соединяющем прошлое и будущее» [Там же]. Например, традиции подготовки молодых исследователей проявляются в научных школах. В обществе сохраняется традиция чествования ветеранов Великой Отечественной войны. Реализуются известные на протяжении многих десятилетий формы, среди которых: парады, встречи с ветеранами, сохранение памятников воинам-освободителям и возложение цветов, поисковые отряды и захоронение останков погибших воинов. В настоящее время эти формы дополнены новой – бессмертный полк.

Большой разговор о контекстуальных аргументах в течение ряда занятий сопровождается выполнением практических заданий, что способствует закреплению знаний обучающихся. Приведем отдельные примеры заданий.

Задание 1

Выбрать статью по теме вашего исследования и представить все ее выходные данные (смотрите образцы оформления на сайте библиотеки университета).

Выделить в статье фрагмент текста, подходящий для цитирования.

Продумать способ введения цитаты в текст, сформулировать фразу, подводящую к цитате.

Соединить в единый текст фразу, подводящую к цитате, и выбранный

фрагмент из статьи для цитирования, обязательно сделать ссылку на источник.

Проверить правильность оформления ссылки.

Задание 2

Выбрать автореферат диссертации по теме, которая близка к теме вашего исследования.

Прочитать текст автореферата и выявить контекстуальные аргументы.

Объяснить целесообразность их использования автором.

Далее обучающие знакомятся с приемами некорректной аргументации и видами споров. Они получают задание организовать в группе спор (тема на выбор студентов), в котором необходимо отстаивать свою позицию только при помощи корректных аргументов. Эти темы и непосредственно сам спор, как правило, вызывают положительные эмоции у обучающихся и запоминаются надолго. Выполнение таких тренировочных заданий способствует в дальнейшем повышению качества магистерских ВКР.

Заключение. Исследование показало, что аргументы, существующие в современной классической и неклассической логике, применяются и в педагогике, но имеют свою специфику. С этой спецификой необходимо знакомить молодых исследователей и обучать их грамотному использованию аргументов. Такая работа повышает их методологическую культуру, что проявляется в различении и согласовании различных видов знания, представленного в теоретической и нормативной моделях ВКР при помощи соответствующих аргументов.

В заключении также следует отметить, что в статье в ходе исследования

были выявлены два собственно педагогических аргумента, применяемых для обоснования педагогических норм в прикладном исследовании. Особым аргументом является опытная работа автора норм. Она переживается как значимый факт биографии исследователя. Значимость этому участию придает создание новых продуктов, среди которых: авторские образовательные программы, уникальные цифровые ресурсы, образовательные проекты регионального, всероссийского или международного масштаба.

Еще одним аргументом в поддержку педагогических норм может выступать оценка педагогического новшества со стороны тех, ради кого были созданы новые условия. Ее назначение показать, приводят ли новые способы деятельности преподавателя к комфортному самочувствию обучающихся, что значимо для них в процессе обучения и может быть отмечено ими как заметный факт их биографии. Представлю некоторые оценки студентов, которые выбрали и изучали в 2024 году учебную дисциплину «Теория аргументации в педагогическом исследовании».

«Курс был полезным для написания магистерской диссертации и не только! Очень понравилось то, как мы спорили».

«Было интересно узнать о разных способах аргументирования, особенно о некорректной аргументации. Хотелось бы больше попрактиковаться в использовании корректных аргументов для обоснования своей позиции в споре».

«Некоторые темы (большинство) были для меня неожиданными, но очень важными».

«Курс был интересным, он дал толчок для более глубокого погружения в свою исследовательскую работу».

«Почувствовала развитие своего критического мышления, улучшение умений анализировать информацию, оценивать достоверность различных источников, выявлять логические ошибки».

«Наконец мне стало понятно, почему многие научные работы кажутся неубедительными (в них нет аргументов!). Постараюсь не допускать таких ошибок».

Исследовательская и опытная деятельность были непростыми, но принесли некоторые положительные эффекты. На мой взгляд, систематическая работа преподавателей различных учебных дисциплин в этом направлении могла бы способствовать повышению уровня культуры аргументации и научных споров, а также качеству учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ.

Литература

1. Анисимова Т. В., Ковшикова Е. В. Место риторического компонента в структуре коммуникативной компетенции // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 5. С. 8 – 12.
2. Антропов В. А. Аргументация в диссертационных исследованиях // Теория и практика мировой науки. 2021. № 4. С. 2 – 9.
3. Бережнова Е. В., Утегенова Б. М. Педагогическая аргументация: проблемы исследования и опыт формирования // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 3 (77). С. 27 – 37.
4. Бережнова Е. В. Теория аргументации в педагогическом исследовании : учеб. программа : направление подгот. 44.04.01 «Педагогическое образование» / Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, Каф. мировой лит. и культуры. М. : МГИМО-Университет, 2021. 21 с.
5. Ивин А. А. Аргументация в процессах коммуникации. Pro et contra. М. : Проспект, 2020. 382 с.
6. Лаврухина И. М., Воронцова Т. Н. Механизмы ассимиляции нового знания в науке // Общество: философия, история, культура. 2024. № 1. С. 20 – 25.
7. Лейси Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание. М. : Логос, 2001. 360 с.
8. Крутикова Л. А. Формирование умений аргументации при обучении письменному высказыванию в формате эссе // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в довузовских образовательных организациях Минобороны России. М., 2020. С. 76 – 84.
9. Олиференко Л. Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства. М., 1999. 102 с.
10. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 744 с.

11. Шпак Н. О. Организация речемыслительной деятельности студентов на занятиях по английскому языку // Актуальные аспекты развития воздушного транспорта (Авиатранс-2021). Ростов н/Д., 2021. С. 119 – 123.
12. Шутрова И. В. Обучение аргументации и оценке утверждений в школьном курсе математики // Математика и математическое образование. Тольятти, 2023. С. 203 – 212.

References

1. Anisimova T. V., Kovshikova E. V. Mesto ritoricheskogo komponenta v strukture kommunikativnoj kompetencii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. № 5. S. 8 – 12.
2. Antropov V. A. Argumentaciya v dissertacionny`x issledovaniyax // Teoriya i praktika mirovoj nauki. 2021. № 4. S. 2 – 9.
3. Berezhnova E. V., Utegenova B. M. Pedagogicheskaya argumentaciya: problemy` issledovaniya i opy`t formirovaniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2024. № 3 (77). S. 27 – 37.
4. Berezhnova E. V. Teoriya argumentacii v pedagogicheskom issledovanii : ucheb. programma : napravlenie podgot. 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» / Mosk. gos. in-t mezhdunar. otnoshenij (un-t) M-va inostr. del Ros. Federacii, Kaf. mirovoj lit. i kul'tury`. M. : MGIMO-Universitet, 2021. 21 s.
5. Ivin A. A. Argumentaciya v processax kommunikacii. Pro et contra. M. : Prospekt, 2020. 382 s.
6. Lavruxina I. M., Voronczova T. N. Mexanizmy` assimilyacii novogo znaniya v nauke // Obshhestvo: filosofiya, istoriya, kul`tura. 2024. № 1. S. 20 – 25.
7. Lejsi X. Svobodna li nauka ot cennostej? Cennosti i nauchnoe ponimanie. M. : Logos, 2001. 360 s.
8. Krutikova L. A. Formirovanie umenij argumentacii pri obuchenii pis`mennomu vy`skazyvaniyu v formate e`sse // Aktual`ny`e voprosy` prepodavaniya inostranny`x yazykov v dovuzovskix obrazovatel`ny`x organizacijax Minoborony` Rossii. M., 2020. S. 76 – 84.
9. Oliferenko L. Ya. Municipal`naya sistema social`no-pedagogicheskoy podderzhki detstva. M., 1999. 102 s.
10. Stepin V. S. Teoreticheskoe znanie. M. : Progress-Tradiciya, 2003. 744 s.
11. Shpak N. O. Organizaciya rechemy`slitel`noj deyatel`nosti studentov na zanyatiyax po anglijskomu yazyku // Aktual`ny`e aspekty` razvitiya vozdušnogo transporta (Aviatrans-2021). Ростов н/Д., 2021. S. 119 – 123.
12. Shutrova I. V. Obuchenie argumentacii i ocenke utverzhdenij v shkol`nom kurse matematiki // Matematika i matematicheskoe obrazovanie. Tol'yatti, 2023. S. 203 – 212.

E. V. Berezhnova

**THE FORMATION OF STUDENTS' SKILLS TO USE CONTEXTUAL
ARGUMENTATION TECHNIQUES IN PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article presents the experience of the formation of students' skills to use contextual argumentation techniques in applied pedagogical research. Special attention is paid to the pedagogical interpretation of the techniques, known in the field of logic, as well as the possibilities and rules of their usage to match different statements, which are used to build a theoretical and a normative model in pedagogical research. The examples of the usage of specific contextual argumentation techniques by researchers are shown in the article.

Key words: *pedagogy, methodology of pedagogy, pedagogical research, contextual argumentation, correct argumentation techniques, incorrect argumentation techniques.*

УДК 378

Е. А. Воеводская

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ СТУДЕНТОВ
СТАРШИХ КУРСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Статья посвящена проблеме подготовки педагогических кадров, готовых к самостоятельной трудовой деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. В статье уточнено определение понятия «дидактическое затруднение», систематизированы типы дидактических затруднений, с которыми могут сталкиваться молодые и опытные учителя, выявлены трудовые действия, перечисленные в профессиональном стандарте педагога, которые вызывают незначительные и значительные затруднения у студентов старших курсов во время педагогической практики. На основе полученных результатов сформулированы рекомендации по модернизации учебного процесса в педагогическом вузе с целью восполнения у студентов профессиональных дефицитов.

Ключевые слова: *дидактические затруднения, профессиональные дефициты, трудовые функции, трудовые действия, студенты, педагогический вуз.*

В настоящее время согласно Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года перед российскими образовательными учреждениями поставлена амбициозная задача – войти в

число десяти лучших стран мира по качеству общего образования. Первый принцип, на котором строится Концепция, – осознание того, что ключевой фигурой для обеспечения качества общего образования и будущего развития

нашей страны является педагог. Следовательно, для достижения поставленной цели необходимо совершенствовать систему подготовки педагогических кадров в отечественных педагогических вузах, учитывая актуальную исследовательскую повестку в области образования [7]. Чтобы понять, что именно и каким образом следует модернизировать в педагогическом образовании, целесообразно исследовать, с какими дидактическими затруднениями и профессиональными дефицитами сталкиваются выпускники педагогических вузов.

Проблеме изучения профессиональных дефицитов и дидактических затруднений посвящено немало исследований. Однако большинство из них выявляли проблемы, с которыми сталкиваются уже дипломированные учителя. Например, О. В. Коршунова и О. Г. Селиванова провели сравнительный анализ дидактических затруднений, с которыми сталкиваются педагоги в России и за рубежом [8]. И. Ю. Гутник разработала комплекс диагностических методик, который может помочь педагогу выявить и осмыслить свои профессиональные дефициты [4]. Н. В. Алтынникова с соавторами А. В. Дорофеевым, А. А. Музеевым, С. Т. Сагитовым на основе разработанной ими методики оценки предметных и методических компетенций учителей пришли к выводу, что предметные компетенции у педагогов и городских, и сельских школ сформированы лучше, чем методические [1]. И. Ю. Вороткова и А. В. Усачева выявили

профессиональные дефициты современных педагогов и предложили разработать индивидуальные маршруты профессионального развития учителей [3]. О. П. Дудина исследовала профессиональные дефициты у педагогов дополнительного профессионального обучения [5], а А. А. Коновалов – у педагогических работников учреждений среднего профессионального образования [6]. И. Ю. Тарханова проанализировала появляющиеся у учителей дидактические затруднения, которые обусловлены цифровой трансформацией общего образования [13].

При этом анализ данных публикаций позволяет сделать вывод, что учителя, работающие в разных типах образовательных учреждений с разным опытом работы, сталкиваются с различными профессиональными трудностями. Таким образом, проблема поиска способов преодоления дидактических затруднений остается нерешенной. Вероятно, выявлять дидактические дефициты следует раньше, в процессе подготовки будущих учителей, чтобы успевать эти дефициты восполнить до того, как выпускники приступят к самостоятельной профессиональной деятельности.

Цель данной статьи заключается в выявлении дидактических затруднений и профессиональных дефицитов у студентов выпускных курсов, освоивших обязательную часть психолого-педагогических и методических дисциплин и проходивших педагогическую практику, и поиске предложений, направленных на их сокращение в будущем.

В ходе теоретического исследования использовались методы изучения литературы, ее анализа, синтеза, сравнения, систематизации материалов. Для анализа были преимущественно взяты публикации отечественных авторов за последние пять лет (2020 – 2024 годы), индексируемые в РИНЦ. Эмпирический материал был собран с применением методов анкетирования студентов, наблюдения за проводимыми ими уроками, беседы с учителями – руководителями педагогической практики в школах г. Ярославля.

Анализ научной литературы, направленной на определение понятия «дидактические затруднения», показывает определенные сходства в описании его сущности. Например, О. Л. Никольская [9] и И. Ю. Тарханова [13] в своих определениях делают акцент на психологическом состоянии педагога, испытывающего затруднения, и сходятся во мнении, что дидактические затруднения проявляются в профессиональных переживаниях по причине возникающих сложностей при организации учебного процесса. В то же время Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско [15] и И. Ю. Гутник [4] пишут о неготовности решать возникающие профессиональные задачи. Это позволяет нам трактовать дидактические затруднения как профессиональные переживания объективного, субъективного или смешанного характера, возникающие по причине осознания недостаточной сформированности готовности и способности решать профессиональные задачи посредством применения полученных

теоретических психолого-педагогических и методических знаний в реальном самостоятельно организованном учебном процессе. Ряд авторов единогласно отмечают, что дидактические затруднения возникают, когда у педагога отсутствуют или недостаточно сформированы профессиональные компетенции, т. е. педагоги имеют профессиональные дефициты [1; 3; 11]. Однако типы дидактических затруднений, с которыми сталкиваются начинающие и опытные учителя, разными исследователями описаны по-разному.

Так, в основе типологии О. Л. Никольской лежат причины возникновения дидактических затруднений:

- 1) барьеры деятельности, обусловленные внутренними или внешними запретами, мешающими личности справиться с той или иной деятельностью;
- 2) объективные трудности, связанные с отсутствием или недостаточной сформированностью отдельных способностей или необходимых навыков;
- 3) субъективные трудности, выраженные в страхе или неуверенности учителя, которые появляются при необходимости выйти за пределы традиционной деятельности [9, с. 92 – 93].

При этом Н. А. Шайденко [14], Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско [16] также выделяют субъективные и объективные причины появления затруднений, однако несформированность определенных компетенций и умений, а также особенности личности авторы относят к субъективным причинам; а среди объективных причин, не зависящих от самого учителя, они выделяют недостаточное

учебно-методическое оснащение, отсутствие опыта для молодых специалистов и появляющиеся после окончания вуза новые вызовы времени, новые требования к учителю со стороны общест-венности, новые компоненты содержания образования и технологии обучения и воспитания для опытных педагогов. О. В. Коршунова и О. Г. Селиванова последнюю группу затруднений называют вариативными, поскольку на каждом этапе развития образования условия обучения меняются, а незави-сящие от времени и внешних факторов они относят к устойчивым затрудне-ниям [8].

В статье М. Л. Блиновой и И. А. Загайнова, посвященной анализу дидак-тических затруднений студентов во время педагогической практики, пере-числены типы затруднений в зависимо-сти от деятельности практиканта при планировании (например, подбирать в зависимости от цели урока содержание, методы и средства обучения), проведе-нии (объяснять новый учебный мате-риал, контролировать его усвоение, мо-тивировать учащихся на учебную дея-тельность и т. д.) и самоанализе урока (осуществлять рефлексия) [2].

Т. И. Шукшина и Ж. А. Каско при-водят подробный список затруднений, с которыми сталкиваются студенты-практиканты во время педагогической практики. Они условно делят все за-труднения на четыре группы. В первую группу входят затруднения, с которыми практиканты сталкиваются из-за отсут-ствия у них знаний дидактики, качеств творческой личности и эмоционально-

ценностного отношения к выполняе-мой деятельности. К ним относятся за-труднения в мотивировании учащихся на учебную деятельность, апеллирова-нии к жизненному опыту обучаю-щихся, создании развивающих ситуа-ций при передаче учебного материала и включении обучающихся в активную деятельность. Вторую группу состав-ляют затруднения при планировании и проектировании урока. Они связаны со сложностями отбора содержания, мето-дов, приемов, средств и форм обучения, оптимального конструирования от-дельных частей урока, а также выстра-ивания их в логической последователь-ности в рамках одного урока и серии уроков с учетом уровня обученности учащихся и эффективного распределе-ния учебного времени. Затруднения третьей группы заключаются в осмыс-лении, формулировании и креативном решении образовательных и воспита-тельных задач, соотнесении их с плани-руемыми результатами обучения. В от-дельную, четвертую, группу исследова-тели включили затруднения при ре-флексии, поскольку очень важно научить студентов анализировать и оценивать результаты своей педагоги-ческой деятельности, чтобы впослед-ствии при выявлении неудач быть спо-собным продумать адекватные способы преодоления возникших дидактиче-ских затруднений [17].

Нам близка идея Н. А. Шайденко о том, что затруднение – это субъектив-ное психологическое состояние, и изу-чить его глубину при стороннем наблю-дении сложно, наиболее адекватными

методами выявления наличия затруднений и их степени являются методы, построенные на самооценке [14, с. 13]. Поэтому с целью сбора эмпирического материала выбрали метод анкетирования. Ранее был сделан вывод о появлении дидактических затруднений вследствие профессиональных дефицитов, которые, в свою очередь, свидетельствуют об отсутствии готовности к конкретной трудовой функции [1, с. 72; 6, с. 84] и создают препятствия к осуществлению профессиональных действий [3, с. 107]. В анкете мы просили студентов старших курсов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского оценить наличие у них незначительных и значительных затруднений при выполнении трудовых действий в рамках трудовых функций «Общепедагогическая функция. Обучение», «Развивающая деятельность», «Воспитательная деятельность», «Педагогическая деятельность по реализации программ начального, основного и среднего общего образования», перечисленных в профессиональном стандарте педагога [12].

В анкетировании, проведенном в ноябре-декабре 2024 года, приняли участие 165 студентов 4 – 5-х курсов очной формы обучения направлений подготовки 44.03.01. Педагогическое образование (профили «Мировая культура и межкультурная коммуникация», «Филология», «Начальное образование») и 44.03.05 Педагогическое образование (профили «История, английский язык», «История, география», «Начальное образование, английский язык», «Английский язык, китайский

язык», «Английский язык, иностранный язык»). В анкетировании участвовали студенты, не имеющие академических задолженностей и неудовлетворительных оценок по межсессионной аттестации. Суммарно студенты оценили трудность выполнения 47 трудовых действий. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1
Количество дидактических затруднений, которые испытывали респонденты

The quantity of the respondents' didactic difficulties

Суммарное количество трудовых действий, которые вызывают затруднения в ответах каждого респондента	Количество респондентов, имеющих дидактические затруднения, %
0 – 5	14
6 – 10	20
11 – 15	20
16 – 20	31
21 – 25	6
26 – 30	0
31 – 35	0
36 – 40	9
41 – 47	0

Как мы видим, от 0 до 10 затруднений испытывали 34 % опрошенных, 51 % респондентов испытывали затруднения при выполнении от 11 до 20 трудовых действий, 6 % студентов считают трудными каждое второе трудовое действие, а 9 % опрошенных испытывают затруднения при выполнении

почти каждого трудового действия. Проанализируем, как распределились ответы респондентов по каждой трудовой функции (табл. 2).

Таблица 2

Распределение затруднений, которые испытывали респонденты по трудовым функциям

Distribution of respondents' difficulties according to labour functions

Трудовая функция	Среднее количество всех затруднений, %	Среднее количество незначительных затруднений, %	Среднее количество значительных затруднений, %
Общепедагогическая функция. Обучение	40,5	30,1	10,4
Воспитательная деятельность	36,1	27,6	8,6
Развивающая деятельность	35,2	25,9	9,3
Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	29,9	24,2	5,7
Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования	34,3	25,4	8,9

Результаты анкетирования показывают, что все трудовые функции педагога вызывают примерно одинаковое количество затруднений у студентов. Около трети всех опрошенных испытывают те или иные затруднения. Большая часть этих затруднений является незначительными по оценке самих студентов (от 24,2 до 30,1 %). Количество студентов, испытывающих значительные затруднения, варьируется от 5,7 до 10,4 %. Это означает, что в целом студенты могут справиться с имеющимися затруднениями и выполнять самостоятельную педагогическую деятельность, однако необходимо проанализировать, что именно является наиболее трудным для студентов, чтобы предложить пути совершенствования учебного процесса в вузе.

Самая трудная трудовая функция – обучающая (40,5 %). В плане обучения наибольшие трудности вызывают действия, связанные с формированием учебной мотивации (61 %), разработкой и реализацией учебных программ (49 %), оценкой реальных учебных возможностей детей (43 %), планированием и проведением уроков (40 %). При этом мотивирование обучающихся занимает первое место не только по незначительным затруднениям (41 %), но и по значительным (20 %). Данные результаты подтверждаются и протоколами наблюдений посещенных уроков руководителями практики от вуза, и ответами учителей, ответственных за

практикантов. Школьные учителя в ходе беседы о качестве подготовки студентов к педагогической практике также неоднократно отмечали недостаточную сформированность у студентов способности заинтересовать отдельные категории школьников выполнять поставленные задачи. Кроме того, руководители педагогической практики в ходе беседы говорили о необходимости планирования урока как целостной единицы учебного процесса, в котором каждый этап связан с предыдущим или последующим и обязательно направлен на достижение основной цели урока. Наименьшие трудности вызвало формирование навыков, связанных с ИКТ (23 %), что можно объяснить поколенческими и возрастными особенностями респондентов.

В области воспитания больше всего затруднений вызывает задача развития у школьников внутренних побуждений к самостоятельной познавательной деятельности и личностных качеств гражданина, ведущего здоровый и безопасный образ жизни (46 %), и организации воспитательной деятельности посредством воспитательного потенциала различных мероприятий и детской деятельности (40 %). Однако эти затруднения по большей части являются незначительными. К действиям, вызывающим значительные затруднения, студенты отнесли работу с родителями (19 %) и развитие обучающихся независимо от их способностей и личностных качеств (13 %). Самым простым для студентов

показалось применение современных интерактивных методов и форм работы: всего 14 % опрошенных испытывают незначительные и 6 % – значительные затруднения.

Поскольку трудовые действия по развитию у школьников внутренних побуждений к самостоятельной познавательной деятельности и личностных качеств гражданина, ведущего здоровый и безопасный образ жизни, повторяются и в блоке развивающей деятельности, они также занимают лидирующую позицию по количеству вызываемых затруднений (46 %). Кроме этого трудными считаются организация диагностики уровня и развития каждого ребенка в отдельности (43 %), овладение технологиями адресной работы с различными контингентами обучающихся (43 %), регуляция поведения и деятельности школьников (42 %). Больше всего значительных затруднений было отмечено во время взаимодействия с другими специалистами и родителями при реализации программ индивидуального развития ученика (20 %).

При проведении уроков в начальной школе большинство отмеченных затруднений были незначительными. К ним относятся учет особенностей развития первоклассника в целом (40 %) и оценка возможностей обучающихся в зависимости от гендерной специфики динамики развития их учебной деятельности (30 %). Значительные затруднения касаются подготовки учащихся начальной школы к переходу в основную школу (20 %).

Проходя практику в 5 – 11-х классах, студенты затруднялись при выявлении оптимальных способов обучения и развития посредством анализа учебной деятельности (43 %) и организации специализированного учебного процесса представителей отдельных (особых) контингентов обучающихся (38 %). Значительные затруднения касались выполнения трудовых действий по разработке индивидуальных образовательных маршрутов и программ обучения (17 %). Самыми легкими трудовыми действиями оказались действия, направленные на повышение языковой культуры и предполагающие использование иностранных источников (10 %), поскольку в выборке присутствовали будущие учителя иностранного языка по первому или второму профилям.

Как справедливо отмечает Т. С. Полякова, наличие дидактических затруднений у учителя может быть не только отрицательным явлением в педагогической деятельности, заключающимся в состоянии напряженности и неудовлетворенности педагога, но и, наоборот, положительно влиять на учебный процесс: активизировать и мотивировать учителя на поиск путей преодоления затруднений, развитие педагогического мышления, совершенствование педагогического мастерства [10]. Следовательно, дидактические затруднения должны рассматриваться не как препятствия, а как практические задачи, которые необходимо ре-

шить, при этом решения являются вариативными, поскольку зависят от конкретных условий и контекстов их появления [13]. Несмотря на уникальность каждой учебной ситуации, в которой молодой педагог испытывает затруднение, для предвосхищения появления дидактических затруднений необходимо создать условия для того, чтобы будущие учителя в учебном процессе в педагогическом вузе расширяли свой кругозор, имели возможность самостоятельно разрабатывать и апробировать средства обучения, проектировать различные сценарии обучения, формировать собственный стиль обучения и взаимодействия с обучающимися, анализировать свои успехи и неудачи [18].

Таким образом, результаты теоретического анализа и проведенного эмпирического исследования позволяют выделить общую тенденцию дидактических дефицитов студентов старших курсов педагогического вуза. В каждой трудовой функции наиболее затруднительными оказались действия, требующие понимания ученика как личности и учета уровня способностей, характера, личностных качеств, особенностей здоровья, социальной ситуации, эмоционально-ценностной сферы каждого индивидуума в конкретной учебной ситуации. Следовательно, учебные занятия по педагогике, психологии и методике необходимо строить таким образом, чтобы у студентов была возможность комплексно применять полученные знания на практике.

Литература

1. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. № 1. Т. 27. С. 65 – 81.
2. Блинова М. Л., Загайнов И. А. Дидактические затруднения студентов в процессе прохождения практики // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 136 – 138.
3. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105 – 112.
4. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Science for education today. 2021. № 4. Т. 11. С. 33 – 45.
5. Дудина О. П. Мониторинг профессиональных дефицитов педагогических работников системы дополнительного профессионального образования как инструмент повышения качества реализации программ // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2020. № 1. С. 113 – 118.
6. Коновалов А. А. Дефициты методической компетентности педагогов профессионального обучения // Образование и саморазвитие. 2023. № 2. Т. 18. С. 81 – 99.
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 11.10.2024).
8. Коршунова О. В., Селиванова О. Г. Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 468 – 486.
9. Никольская О. Л. Анализ дидактических затруднений учителей при освоении инновационных технологий и психолого-педагогические условия их преодоления // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2003. № 2 (34). С. 89 – 95.
10. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / предисл. Ю. К. Бабанского. М. : Педагогика, 1983. 129 с.
11. Потемкина Т. В. Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования // Источник. 2018. № 1. С. 30 – 37.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.10.2024).
13. Тарханова И. Ю. Дидактические затруднения педагогов в условиях цифровой трансформации общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4(139). С. 8 – 18.

14. Шайденко Н. А. Характеристика типичных дидактических затруднений молодых учителей // Национальная ассоциация ученых (НАУ). 2020. № 51. С. 12 – 14.
15. Шукшина Т. И., Каско Ж. А. Дидактические затруднения студентов педагогического вуза в период прохождения педагогической практики в школе // Педагогика. 2019. № 10. С. 43 – 50.
16. Шукшина Т. И., Каско Ж. А. Историко-педагогический аспект исследований дидактических затруднений будущих педагогов в зарубежной и российской педагогической теории // Пространство и время в диалоге педагогических культур: интерсубъективность историко-педагогического понимания : сб. науч. тр. международ. науч.-практ. конф. – XXXIV сессии Науч. совета по проблемам истории образования и педагог. науки при отд-нии филос. образования и теорет. пед. Рос. акад. образования [07 – 09 окт. 2021 г.]. Волгоград : Волгогр. гос. акад. последипломного образования, 2021. С. 103 – 106.
17. Шукшина Т. И., Каско Ж. А. Способы преодоления дидактических затруднений будущих учителей в процессе прохождения педагогической практики // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 11. С. 103 – 110.
18. Joshi R. Didactics and pedagogy: Enhancing students' performance // The Himalayan times. Published: February 26, 2018. URL: <https://thehimalayantimes.com/ampArticle/222271> (accessed 10.01.2025).

References

1. Alty`nikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A., Sagitov S. T. Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional`ny`x deficitov uchitelya: teoretiko-metodicheskij aspekt // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2022. № 1. Т. 27. С. 65 – 81.
2. Blinova M. L., Zagajnov I. A. Didakticheskie zatrudneniya studentov v processe proxozhdeniya praktiki // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2017. № 3. S. 136 – 138.
3. Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostika professional`ny`x deficitov sovremenny`x pedagogov na osnovanii rezul`tatov professional`noj deyatel`nosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 2. S. 105 – 112.
4. Gutnik I. Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional`ny`x deficitov uchitelya v usloviyax transformacii sovremennogo obrazovaniya // Science for education today. 2021. № 4. Т. 11. S. 33 – 45.
5. Dudina O. P. Monitoring professional`ny`x deficitov pedagogicheskix rabotnikov sistemy` dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya kak instrument pov`sheniya kachestva realizacii programm // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya. 2020. № 1. S. 113 – 118.
6. Konovalov A. A. Deficity` metodicheskoy kompetentnosti pedagogov professional`nogo obucheniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2023. № 2. Т. 18. S. 81 – 99.
7. Konceptiya podgotovki pedagogicheskix kadrov dlya sistemy` obrazovaniya na period do 2030 goda : rasporyazhenie Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya

- 2022 g. № 1688-r. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashheniya: 11.10.2024).
8. Korshunova O. V., Selivanova O. G. Sravnitel'ny'j analiz didakticheskix zatrudnenij rossijskix i zarubezhny'x pedagogov // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 4 (46). S. 468 – 486.
9. Nikol'skaya O. L. Analiz didakticheskix zatrudnenij uchitelej pri osvoenii innovacionny'x tehnologij i psixologo-pedagogicheskie usloviya ix preodoleniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2003. №. 2 (34). S. 89 – 95.
10. Polyakova T. S. Analiz zatrudnenij v pedagogicheskoy deyatel'nosti nachinayushhix uchitelej / predisl. Yu. K. Babanskogo. M. : Pedagogika, 1983. 129 s.
11. Potemkina T. V. Problemy` vy'yavleniya professional'ny'x deficitov uchitelej pri proektirovanii programm pov'y'sheniya kachestva obrazovaniya // Istochnik. 2018. № 1. S. 30 – 37.
12. Professional'ny'j standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost` v doshkol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» : utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity` Rossijskoj Federacii ot 18 okt. 2013 g. № 544n. URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (data obrashheniya: 11.10.2024).
13. Tarxanova I. Yu. Didakticheskie zatrudneniya pedagogov v usloviyax cifrovoj transformacii obshhego obrazovaniya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 4(139). S. 8 – 18.
14. Shajdenko N. A. Karakteristika tipichny'x didakticheskix zatrudnenij molody'x uchitelej // Nacional'naya asociaciya ucheny'x (NAU). 2020. № 51. S. 12 – 14.
15. Shukshina T. I., Kasko Zh. A. Didakticheskie zatrudneniya studentov pedagogicheskogo vuza v period proxozhdeniya pedagogicheskoy praktiki v shkole // Pedagogika. 2019. № 10. S. 43 – 50.
16. Shukshina T. I., Kasko Zh. A. Istoriko-pedagogicheskij aspekt issledovanij didakticheskix zatrudnenij budushhix pedagogov v zarubezhnoj i rossijskoj pedagogicheskoy teorii // Prostranstvo i vremya v dialoge pedagogicheskix kul'tur: intersub`ektivnost` istoriko-pedagogicheskogo ponimaniya : sb. nauch. tr. mezhdunarod. nauch.-prakt. konf. – XXXIV sessii Nauch. soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagog. nauki pri otd-nii filos. obrazovaniya i teoret. ped. Ros. akad. obrazovaniya [07 – 09 okt. 2021 g.]. Volgograd : Volgogr. gos. akad. poslediplomnogo obrazovaniya, 2021. S. 103 – 106.
17. Shukshina T. I., Kasko Zh. A. Sposoby` preodoleniya didakticheskix zatrudnenij budushhix uchitelej v processe proxozhdeniya pedagogicheskoy praktiki // Gumanitarny'e nauki i obrazovanie. 2020. № 11. S. 103 – 110.
18. Joshi R. Didactics and pedagogy: Enhancing students' performance // The Himalayan times. Published: February 26, 2018. URL: <https://thehimalayantimes.com/ampArticle/222271> (accessed 10.01.2025).

Е. А. Voevodskaya

**PEDAGOGICAL UNIVERSITY SENIOR STUDENTS'
DIDACTIC DIFFICULTIES**

The article is devoted to the problem of training teaching staff ready to work independently according to the teacher's professional standard requirements. The article specifies the notion of didactic difficulties, systematizes the didactic difficulties that young and experienced teachers may face, reveals labor actions enumerated in the teacher's professional standard which cause senior students' minor and significant difficulties at pedagogical practice. Based on the obtained results, the guidelines how to improve pedagogical university educational process in order to compensate for the revealed deficiency are suggested.

Key words: *didactic difficulties, professional deficits, labor functions, labor actions, students, pedagogical university.*

УДК 372.881

А. Г. Геворгян

**УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена исследованию вопроса улучшения знаний студентов в условиях смешанного обучения. Проводится теоретический анализ источников по данной теме. Определяется понятие «смешанное обучение», рассматриваются существующие модели смешанного обучения, выделенные отечественными и зарубежными исследователями. Описан опыт применения технологии смешанного обучения при преподавании английского языка студентам аграрного вуза. Опытным путём доказывается эффективность таких моделей, как «Перевернутый класс» и «Автономная модель». Делается вывод о том, что практика преподавания английского языка с применением технологии смешанного обучения дает положительные результаты только в подготовленных условиях с наличием современной техники и квалифицированных преподавательских кадров.

Ключевые слова: *классификация, модели, дидактика, формы обучения, смешанное обучение, пандемия Covid-19.*

Современные научные исследования последних лет фокусируются на проблеме широкого распространения и актуальности применения цифровых технологий в высшем языковом образовании, что также подчеркивается преподавателями, занимающимися составлением учебных программ. В отличие от традиционных информационных формы обучения на сегодняшний день

получают всё большее распространение, что привело к возникновению научных сообществ, готовых полностью переключиться на новую работу со студентами, изучающими английский язык. Актуальность и востребованность нового подхода к обучению обусловлена тем, что современные студенты, погруженные в информационный поток, порой не всегда успешно

могут воспринимать информацию в традиционном формате ее изложения. С целью решения поставленной проблемы предлагается внедрение элементов смешанного обучения при изучении иностранного языка путем погружения в реалии будущей профессии, поддержания интереса обучающихся, наглядности прогресса полученных знаний, ведения мониторинга успеваемости.

Постановка проблемы. На сегодняшний день критерием качества получаемого образования выступают технологичность и информационная оснащенность образовательного процесса. Преподаватель, цель которого выпуск высококлассных специалистов, готовых к решению трудовых задач, должен обладать знаниями, позволяющими трансформировать образовательную среду с учетом происходящих глобальных изменений в образовательной политике.

Изучение английского языка и последующее его применение на практике неразрывно связаны с использованием информационно-коммуникативных технологий, которые сопровождают участников образовательного процесса – преподавателя и студента в научной, образовательной и трудовой деятельности.

Решением большинства высших учебных заведений было установлено требование о внедрении элементов смешанного обучения, применении методик развития самостоятельной образовательной деятельности студентов.

В 2020 году дистанционное обучение стало важным показателем готовности школ и вузов к тотальным изменениям. Сложности, которые обозна-

чились при резком внедрении дистанционного обучения в период пандемии Covid-19, мотивировали исследователей более подробно изучать модели смешанного обучения.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы теоретически обосновать результативность применения технологии смешанного обучения при изучении студентами иностранного языка.

Новизна исследования определяется тем, что впервые были выполнены подбор и адаптация образовательных платформ игрового формата, доказана результативность их применения при изучении иностранного языка на занятиях со студентами аграрного университета.

При написании статьи мы ознакомились с работами современных отечественных и зарубежных авторов. Было установлено, что большинством исследователей смешанное обучение признается активно практикуемой современной учебной деятельностью как в среднем звене, так и в высшей языковой школе.

Материалы и методы. Рассматривая проблему применения технологии смешанного обучения с целью повышения эффективности усвоения материала при изучении английского языка, важно отметить, что данная технология нашла свое отражение в научных трудах отечественных и зарубежных исследователей. При этом проблемой остается разногласие исследователей относительно трактовки самого термина «смешанное обучение», его качественной оценки и возможности применения в рамках изучения английского языка.

Основными теоретическими методами нашего исследования стали: изучение и анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы по исследуемому вопросу; обобщение передового педагогического опыта; поиск и отбор интернет-источников и образовательных ресурсов, адаптируемых под образовательную программу в рамках изучения иностранного (английского) языка со студентами Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I.

Теоретико-методологическая основа исследования – зарубежные и отечественные научные работы, посвященные изучению вопроса применения смешанного обучения в системе современного языкового образования.

Среди отечественных научных исследований, имеющих достоверные данные по использованию смешанного обучения, можно назвать труды А. В. Логиновой и Т. И. Красновой. Классификация моделей смешанного обучения хорошо представлена в работах В. И. Блинова, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеева, которые занялись разработкой «организационно-дидактической типологии моделей смешанного обучения» [1, с. 55].

Среди зарубежных специалистов, занимающихся вопросом изучения рационального применения электронного обучения и создания электронных курсов для студентов, изучающих английский язык, лидирует британский лингвист Д. Марш. Свой вклад в изучение основ применения смешанного обучения внесли специалисты и других смежных специальностей, таких как психология и психолингвистика.

Однако исследователи всё же отмечают «недостаточную изученность темы смешанного обучения в российском научно-педагогическом пространстве» [Там же, с. 49].

Более того, существует множество определений понятия «смешанное обучение», когда каждый автор вкладывает свой смысл, по-своему понимает и описывает его особенности. Такой плюрализм взглядов ещё больше усложняет и без того малоизученное явление, не позволяя чётко и лаконично определить важный термин. Тем не менее В. И. Блинов сделал попытку собрать воедино все возможные смыслы, вкладываемые в понятие «смешанное обучение», которое «определяется как концепция, стратегия, метод, образовательный подход, модель образовательного процесса, форма организации обучения, образовательная технология, образовательная методика» [Там же, с. 50].

Можно постараться дать краткую формулировку и рассматривать данный феномен как совокупность системно действующих элементов образовательных технологий информационной и традиционной форм.

Рассмотрим трактовку смешанного обучения, в которой понимание модели смешанного обучения сводится к «промежуточной категории». В данном случае приводится сравнение более широкой формы организации образовательного процесса и более узкой методики. При этом учитывается, что «используемые методики и формы работы могут быть абсолютно разными, в рамках работы одной и той же модели смешанного обучения» [5, с. 54]. Такого рода преемственность должна находить свое

отражение во всех основных моделях смешанного обучения.

Проводя теоретический анализ научных работ, мы выделили один вопрос, требующий особого внимания и большей детализации. Аспект эффективности смешанного обучения предполагает пропорциональное использование онлайн- и офлайн-обучения, а также рациональное использование визуальных, аудио- и аудиоцифровых ресурсов [2, с. 19].

Безусловно, на всех ступенях обучения и уровнях образования инновация повлечёт за собой изменения в преподавательской деятельности, если будет происходить активное внедрение моделей смешанного обучения. Методика организации образовательного процесса изменится.

Хотя в образовательной политике и предусматривается создание условий для внедрения в образовательный процесс методов работы с обучающимися, основанных на смешанном обучении, но не всегда это возможно на практике.

Для начала необходимо обеспечить учебное заведение цифровой аппаратурой и специалистами, которые имеют навыки работы с этой аппаратурой. Помимо этих важных условий обеспечения ресурсами, особое значение в реализации смешанного обучения имеет обеспечение дидактическими условиями, которые способствуют активизации данных ресурсов [7, с. 489].

В современной экспертной литературе эта проблема рассматривается в контексте дидактических условий обучения. Одни исследователи считают их «обстоятельствами педагогического процесса» [4, с. 16], другие – «обучающими процедурами» [Там же, с. 17]. Но

и в том, и другом случаях признается, что дидактические условия сочетают содержание, формы, методы и средства обучения, нацеленные на эффективное решение академических задач.

Суммируя данные, полученные различными учёными независимо друг от друга, отметим, что смешанное обучение представляет собой комбинацию традиционных и электронных форматов обучения. Однако исследователи выделяют различия в понимании этого понятия, особенно в контексте сравнения смешанного обучения с отдельными методами или технологиями. Такое узкое сравнение не учитывает системный характер смешанного обучения, который включает в себя разнообразные элементы, формы и методы обучения.

Основной отличительный признак смешанного обучения – системный подход к работе со студентами, направленный на развитие у них навыков самоорганизации и самостоятельного обучения [9, с. 7].

Использование разнообразных дидактических мероприятий может быть обусловлено различными задачами, которые ставит перед собой преподаватель. Эти задачи включают в себя отбор необходимого учебного материала, активизацию учащихся и развитие у них информационных компетенций [6, с. 578].

В контексте создания дидактических условий современного обучения С. С. Хапаева предлагает «собственное определение понятия “цифровая образовательная среда” – это подсистема образовательной среды, совокупность специально организованных педагогических условий обучения, воспитания и

развития личности, реализуемых на основе цифровых технологий. В этом определении исследователь опирается на родовое понятие – “образовательная среда” и отмечает видовое отличие – совокупность специально организованных педагогических условий, реализуемых на основе цифровых технологий» [3, с. 785].

В. И. Блинов с соавторами в своём исследовании моделей смешанного обучения насчитывают около двадцати таких моделей, при этом подробно рассматривают двенадцать из них. Исследователи подчеркивают тот факт, что «использование различных моделей требует разных подходов к отбору и разработке учебного содержания, учебных материалов и средств» [1, с. 60].

Для успешной работы в модели смешанного обучения, которая включает использование онлайн-лабораторий, программ для обучения, исследования нового и контроль полученных знаний, необходимо развитие информационных компетенций у обучающихся. Развитие творческого диалога и информационных компетенций может способствовать более полному и глубокому усвоению учебного материала студентами и успешной адаптации к современным образовательным технологиям [8, с. 157].

Основная идея работы по модели смешанного обучения заключается в поддержании связи со студентами не только на очных занятиях, но и в онлайн-формате, предоставлении своевременных консультаций, упрощении мониторинга успеваемости. Все это в совокупности направлено на улучшение качества знаний обучающихся. Приведём пример из нашей практики.

С самого начала изучение английского языка и основ грамматики будущими специалистами ветеринарного дела усложнилось целым рядом обстоятельств. На начальном этапе работы студенты разбирали такие грамматические темы, как английские времена «Present Simple», «Present Perfect». Изучали артикли и модальные глаголы, выполняли разбор текстов по специальности. Значительной сложностью выступала низкая вовлеченность студентов, которым не был предоставлен альтернативный формат изучения отдельно взятого блока или темы, вызывающей наибольшие трудности в понимании и запоминании. Ограниченность аудиторной занятости также стала одним из тех моментов, что затрудняют образовательный процесс, в основе которого лежит систематичность и непрерывность.

Решено было выбрать и апробировать две модели смешанного обучения:

1. Модель «Перевернутый класс» [1, с. 59]. Здесь теоретическая подготовка является необходимым условием перед каждым занятием посредством подключения к определенному каналу или образовательному курсу. Закрепление материала и проверка знаний проходят на аудиторных занятиях. Учитываются как форма традиционного письменного и устного контроля знаний, так и посредством интерактивных приложений.

2. Модель «Автономная группа» [Там же, с. 58]. Данная модель была апробирована в группах, в которых наблюдалось явное разграничение в уровне знаний обучающихся. Одной из групп предлагались изучение предмета и контроль знаний в онлайн-формате,

другая группа работала в традиционной форме, где дистанционное изучение материала выступало в виде дополнения.

В качестве платформ, на которых проводилась работа, были отобраны престижные университеты, вызывающие интерес у всех студентов, задействованных в нашем эксперименте. Такими платформами стали:

- сайт Стэнфордского университета. Разработчиками была предложена модель смешанного образования, которая получила название («Open Loop University»). На сегодняшний день данная модель предлагает большое разнообразие курсов и программ по агрономии, ветеринарному делу, актуализируя изучение в рамках разных направлений подготовки;

- сайт Бременского университета, который также поддерживает и активно развивает модель смешанного образования. Каталог новых курсов систематически пополняется, включен курс «Ветеринарное дело».

Также были использованы телеграм-каналы, популярные среди студентов, но с уклоном на изучение языка:

- «English for Life» – <https://t.me/englesson>;

- «English Day by Day» – <https://t.me/EnglishDaybyDay>;

- «Учи Английский» – https://t.me/eng_less;

- «English Radio» – https://t.me/english_radio.

В процессе наблюдения за успеваемостью студентов было отмечено, что результаты группы, работающей в традиционном формате, были хуже. У студентов возникали сложности при контроле чтения и аудирования, в то время

как группа студентов, чья работа проходила с применением обучения в онлайн-формате и возможностью получения консультации преподавателя, показала более высокие результаты. Отметим такой факт, что в экспериментальной группе сократилось время на подготовку к ответу, а это свидетельствует о расширении словарного запаса учащихся и преодолении ими языкового барьера.

В итоге мы пришли к выводу, что организация образовательного процесса с привлечением элементов смешанного обучения должна осуществляться только в подготовленных условиях. Под этим подразумевается наличие развитой электронной информационной среды, коллектива специалистов, имеющего не только информационные компетенции, но и единство взглядов на создание новой образовательной среды посредством формирования образовательного контента, индивидуальных образовательных программ и маршрутов обучающихся.

Большое внимание уделяется смене ракурса педагогической деятельности, так, видоизменяется дидактическая роль преподавателя. При этом студент не остается без поддержки педагога. Экспертным сообществом утверждены информационные образовательные программы и приложения, в которых предусмотрен контроль учебных достижений обучающихся.

В информационную среду, на наш взгляд, должны быть включены и социальные сети, которые помогают обучающимся успешно социализироваться в условиях цифрового (виртуального) общения. Важно, чтобы развитие информационной среды обучения усиливало

дидактические условия, направленные на саморегуляцию обучения (self-regulated learning) в сочетании с самомониторингом и самооцениванием [10, с. 82].

Одно из важных условий работы преподавателя на учебных занятиях – повышение ответственности обучающихся за результаты обучения и развитие у них способности к саморефлексии. Индикаторами эффективного выполнения дидактических функций преподавателя при реализации смешанного обучения выступают:

- доверительные отношения между участниками образовательного процесса;
- формирование навыка решения образовательных задач при парной и групповой формах работы студентов;
- способность к саморефлексии и самоанализу.

Многие современные исследователи в своих трудах приравнивают дидактические условия смешанного обучения к стандартным требованиям организации образовательного процесса. Выделим основные из этих требований:

– пропорциональность электронной и традиционной форм занятий в рамках установленного образовательным учреждением расписания;

– доступность и наглядность информационных образовательных программ и чатов для поддержания виртуального общения по вопросам обучения.

Таким образом, дидактические условия во многом определяют успешность учебного процесса в условиях смешанного обучения. Моделирование образовательного процесса с учетом специфики предмета и вовлечение учащихся в него положительным образом сказываются на последующем улучшении качества знаний при реализации смешанного обучения, что доказал проведенный анализ итоговых работ студентов. Планируется дальнейшая работа с выбранным направлением обучения «Ветеринарное дело» и разработка собственных приложений, способствующих улучшению качества знаний студентов, повышению их интереса к изучению предмета. Рациональное внедрение элементов смешанного обучения на данном этапе доказало свою результативность.

Литература

1. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44 – 64.
2. Дёмина Е. А. Практика реализации смешанного обучения на основе компетентного подхода // Среднее профессиональное образование. 2020. № 9 (301). С. 17 – 22.
3. Хапаева С. С. Цифровая образовательная среда: проблемы взаимодействия // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17. № 3. С. 781 – 789.
4. Яковлев В. Ф. Противодействие академической нечестности студентов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 1 (61). С. 14 – 19.

5. Boelens R., Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning // Educational Research Review. 2017. Vol. 22. № 2. P. 118.
6. Kudryashova A. V., Gorbatoва T. N. The role of the teacher in the process of developing the creative independence of students of higher educational institutions // Young scientist. 2015. № 4. S. 577 – 580.
7. Kurkan N. V. The effectiveness of blended learning in teaching a foreign language in the conditions of modern education. Text: direct // Young scientist. 2015. № 5 (85). S. 488 – 491.
8. Robert I. V. Theory and methodology of informatization of education (psychological-pedagogical and technological aspects). M. : BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. 398 s.
9. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 Blended Learning // Mountain View, CA : Innosight Institute. 2012. P. 7 – 10.
10. Yang Yu-Fen. Blended learning for college students with English reading difficulties. London : Computer Assisted Language Learning, 2012. № 5. P. 82 – 91.

References

1. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeev I. S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2021. T. 30. № 5. S. 44 – 64.
2. Dyomina E. A. Praktika realizacii smeshannogo obucheniya na osnove kompetentnostnogo podxoda // Srednee professional`noe obrazovanie. 2020. № 9 (301). S. 17 – 22.
3. Xapaeva S. S. Cifrovaya obrazovatel`naya sreda: problemy` vzaimodejstviya // Sovremennyy`e informacionny`e texnologii i IT-obrazovanie. 2021. T. 17. № 3. S. 781 – 789.
4. Yakovlev V. F. Protivodejstvie akademicheskoy nechestnosti studentov pri distancionnom obuchenii // Otkry`toe i distancionnoe obrazovanie. 2016. № 1 (61). S. 14 – 19.
5. Boelens R., Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning // Educational Research Review. 2017. Vol. 22. № 2. P. 118.
6. Kudryashova A. V., Gorbatoва T. N. The role of the teacher in the process of developing the creative independence of students of higher educational institutions // Young scientist. 2015. № 4. S. 577 – 580.
7. Kurkan N. V. The effectiveness of blended learning in teaching a foreign language in the conditions of modern education. Text: direct // Young scientist. 2015. № 5 (85). S. 488 – 491.
8. Robert I. V. Theory and methodology of informatization of education (psychological-pedagogical and technological aspects). M. : BINOM. Knowledge Laboratory, 2014. 398 s.
9. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 Blended Learning // Mountain View, CA : Innosight Institute. 2012. P. 7 – 10.
10. Yang Yu-Fen. Blended learning for college students with English reading difficulties. London : Computer Assisted Language Learning, 2012. № 5. P. 82 – 91.

A. H. Gevorgyan

IMPROVING THE QUALITY OF STUDENTS' KNOWLEDGE OF ENGLISH IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

The present article is devoted to the research of the issue of improving students' knowledge in the conditions of blended learning. The theoretical analysis of the sources on this theme is held. The term "blended learning" is defined, the existing models of blended learning, singled out by Russian and foreign scientists, are being viewed. The experience of applying the technology of blended learning while teaching students of an agrarian institute English has been described. The efficiency of such models as "Flipped Classroom" and "Autonomous group" has been proved by means of the experience. The conclusion is made about the fact that practice of teaching English using the technology of blended learning has positive results only in well-prepared conditions with the modern technical equipment and presence of high qualified teaching stuff.

Key words: *Classification, models, didactics, forms of teaching, blended learning, Covid-19 pandemic.*

УДК 372.893

В. Ю. Данилова

РАЗВИТИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ

В статье рассмотрены конкретные способы развития картографических умений студентов-историков. В основе статьи лежит длительный опыт преподавания автором курса «История Древнего мира». С помощью входного анкетирования выявлены картографические знания и умения студентов первого курса, которые они получили в школе. С помощью итогового анкетирования была оценена эффективность работы с картами в университете.

Ключевые слова: *методика обучения истории, развитие картографических умений, физические карты, исторические карты, задания по карте, проверка картографических умений.*

Введение. В основе статьи лежит работа со студентами Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, которые обучаются по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» по профилям «История. Иностранный

язык (Английский язык)» и «История. Обществознание». Цель данной статьи – показать практические примеры развития картографических умений студентов-историков и оценить эффективность этой работы.

Актуальность исследования. Педагогический институт ВлГУ готовит будущих учителей, в том числе учителей

истории. Для прохождения педагогической практики в школе и будущей работы учителем студенты должны обладать необходимыми умениями и навыками. В частности, они должны уметь делать все то же самое, что современные нормативно-правовые документы по основному общему образованию требуют от учеников. В Федеральной образовательной программе основного общего образования по истории одна из задач изучения истории – «развитие способностей обучающихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего...» [10, ст. 150.2.5]. Источником информации можно считать и карту.

Статья написана на основе преподавания курса «История Древнего мира», а именно той части курса, где изучается первобытное общество и история Древнего Востока. Это соответствует курсу Всеобщей истории в 5-м классе средней школы. Ученики 5-го класса должны иметь представление о «карте древневосточного мира» в целом [Там же, ст. 150.3.3.1], а также о природных условиях, занятиях жителей, завоевательных походах отдельных стран Древнего Востока (Египта, государств Древней Месопотамии, государств Восточного Средиземноморья, Персидской державы, Древней Индии и Древнего Китая) [10, ст. 150.3.3.2-7]. Изучить все эти вопросы помогают карты.

Рассмотрим планируемые результаты освоения программы по истории на уровне основного общего образования по Федеральной образовательной программе основного общего образования. Среди предметных результатов к умениям, связанным с картой, можно

отнести: умение устанавливать пространственные связи исторических событий и явлений; умение «читать и анализировать историческую карту (схему); характеризовать на основе исторической карты (схемы) исторические события, явления, процессы; сопоставлять информацию, представленную на исторической карте (схеме), с информацией из других источников» [Там же, ст. 150.8.3]. Предметные результаты изучения истории делятся на группы, и при этом одной из групп названа работа с исторической картой. Ученики 5 – 9-х классов должны уметь «читать историческую карту с использованием опоры на легенду, находить и показывать на исторической карте территории государств, маршруты передвижений значительных групп людей, места значительных событий» [Там же, ст. 150.8.6].

Таким образом, современные нормативно-правовые документы предписывают, что ученики, получившие основное общее образование, должны уметь работать с исторической картой. Соответственно, картографическими умениями должны обладать и будущие учителя истории.

Сейчас в школах с целью проверки качества образования регулярно проводятся Всероссийские проверочные работы (ВПР). В ВПР по истории обязательно включено задание по карте. Рассмотрим его на нескольких примерах. Ученики 5-го класса, изучающие историю Древнего мира, должны на контурной карте определить территорию, где располагалась какая-либо древняя страна, и заштриховать соответствующий четырехугольник, образованный

градусной сеткой. Далее требуется объяснить, как природно-климатические условия данной страны повлияли на занятия ее жителей [8, с. 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 и т. д.]. Это задание соответствует требуемым предметным результатам изучения истории в 5-м классе, а именно умению работать с исторической картой: «находить и показывать на исторической карте природные и исторические объекты» (в том числе территории древнейших цивилизаций и государств), «устанавливать на основе картографических сведений связь между условиями среды обитания людей и их занятиями» [10, ст. 150.8.8.3].

В ВПР для 6-го класса необходимо заштриховать четырехугольник, образованный градусной сеткой, в котором находится определенный географический объект, связанный с изученными историческими событиями, процессами или явлениями (например, город, историческая область, государство, место битвы) [1, с. 9, 16, 23, 30, 37, 38 и т. д.]. Это задание соответствует требуемым предметным результатам изучения истории в 6-м классе: находить и показывать на карте исторические объекты, используя легенду карты [10, ст. 150.8.10.3].

В ВПР для 7-го и 8-го классов нужно подписать на карте определенные географические или исторические объекты (например, город, реку, озеро, море, государство, место битвы) [3, с. 6, 10, 14, 18, 22, 26, 34, 38 и т. д.; 5], а также ответить на вопрос, связанный с картой и легендой карты. Эти задания соответствуют таким предметным результатам, как «использовать историческую карту как

источник информации о границах России и других государств, важнейших исторических событиях и процессах отечественной и всеобщей истории...» [10, ст. 150.8.11.3].

Умение работать с картой проверяется также во время Основного государственного экзамена (ОГЭ) в 9-м классе: от учеников требуется умение проводить атрибуцию исторической карты и умение работать с картографической информацией [2].

Таким образом, студенты-историки, чтобы в будущем успешно пройти педагогическую практику в школе и эффективно работать учителем, должны обладать большим разнообразием картографических умений. Отрабатывать эти умения необходимо уже с первого курса.

Обзор научной и методической литературы. Общие принципы работы с исторической картой и способы развития картографических умений в средней школе достаточно подробно разработаны современными отечественными методистами Е. Е. Вяземским и О. Ю. Стреловой [4, с. 268 – 271], М. В. Коротковой и М. Т. Студеникиным [6, с. 116 – 119; 9, с. 108 – 111].

Что касается зарубежных исследований, посвященных работе с картой в образовании, то здесь можно отметить статью испанских и аргентинских авторов К. Пареллады, М. Родригес-Монео и М. Карретеро, которые показывают, как изучаются в школе территории государств и изменения границ государств в различные периоды [11]. Авторы подчеркивают, что в 2000 – 2010 гг. сформировался новый подход в обучении истории, для которого важно не

просто запоминание дат, мест и событий, а развитие исторического мышления (historical thinking) и исторического сознания (historical consciousness), активизация деятельности учащихся, которые должны не только запоминать готовые нарративы учителя, но и думать самостоятельно [11, с. 1 – 2]. Это положение перекликается с деятельностным подходом, заявленным в современном российском образовании. Можно согласиться с выводом авторов о том, что исторические карты должны быть для учащихся не просто иллюстрацией каких-либо событий или периодов, а должны использоваться учителем так, чтобы вызывать вопросы и активизировать историческое и критическое мышление.

Если говорить о работе с исторической картой в высшем образовании, то эта тема не является популярной в современной историографии. Работа с

картами рассматривается в основном для студентов-географов, но не для историков. Из новейших публикаций можно отметить статью Д. В. Манкевича об опыте использования интерактивных исторических карт в Балтийском федеральном университете им. И. Канта [7]. Таким образом, тема работы является актуальной и может помочь преподавателям истории высших учебных заведений.

Методы исследования вопроса. Проводилось два анкетирования студентов первого курса, обучающихся по профилям «История. Иностранный язык (Английский язык)» и «История. Обществознание». Первое анкетирование было входным с целью узнать, работали ли студенты с картами в школе и какие знания и умения они при этом приобрели (табл. 1). Анкетирование проводилось в начале учебного года.

Таблица 1

Анкета «Работа с картами»

1. Приходилось ли вам работать с картами в школе на уроках географии?			
С картами в учебнике?	ДА 84 %	НЕТ 8 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 8 %
С картами в атласе?	ДА 95 %	НЕТ 2,5 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 2,5 %
С настенными картами или картами в презентации?	ДА 92 %	НЕТ 8 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 0 %
2. Приходилось ли вам работать с картами в школе на уроках истории?			
С картами в учебнике?	ДА 87 %	НЕТ 8 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 5 %
С картами в атласе?	ДА 54 %	НЕТ 41 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 3 %
С настенными картами или картами в презентации?	ДА 69 %	НЕТ 28 %	Не помню / Затрудняюсь ответить 3 %
3. Умеете ли вы различать и называть по карте стороны света? (север, юг, восток, запад и промежуточные между ними)?			

Окончание табл. 1

Да, хорошо умею 56 %	Умею, но иногда путаю 39 %	Совсем не умею 0 %	Не знаю, умею или нет 5 %
4. Объясняли ли вам в школе, как правильно надо показывать географические объекты на карте?			
Да, объясняли 61,5 %	Нет, не объясняли 18 %	Не помню 20,5 %	
5. Объясняли ли вам в школе, что есть прямая связь между географическим положением страны, ее природными условиями и экономикой, образом жизни граждан?			
Да, объясняли 77 %	Нет, не объясняли 5 %	Не помню 18 %	
6. Вы умеете работать с легендой карты, как вам кажется?			
Да, умею 61,5 %	Вроде, умею, но не уверен(а) 26 %	Не умею 10 %	А что такое легенда карты? 2,5 %

Второе анкетирование было контрольным с целью оценить эффективность работы с картами, которая велась в течение семестра по предмету «История Древнего мира» (табл. 2). Анкетирование проводилось уже после того, как семестр закончился и студенты сдали экзамен по указанному предмету. Всего в анкетировании приняло участие 39 человек.

Рассмотрим результаты первого анкетирования. Гипотеза автора статьи состояла в том, что выпускники должны были работать в школе с картами на уроках географии, но, предположительно, занятий с картами на уроках истории было недостаточно и вследствие этого у них не до конца сформировались или не сформировались совсем необходимые картографические знания и умения.

Работа с картами в школе обязательно должна вестись на уроках географии. Основой при составлении исторической карты изначально служит географическая карта [6, с. 117; 9, с. 103], поэтому важно, чтобы школьники по-

лучили базовые картографические умения именно по географии. Одной из целей анкетирования было проверить, как велась работа с картами в школе на уроках географии (табл. 1, вопрос 1). Подавляющее большинство студентов ответило, что они работали с картами на географии: использовались и карты в учебнике (с ними работали 84 % опрошенных), и карты в атласе (95 %), и настенные карты либо карты в презентациях (92 %). Удивительно, но один студент написал, что на уроках географии ему вообще не приходилось работать с картами ни в каком виде.

Второй блок вопросов анкеты касался того, приходилось ли студентам работать с картами на уроках истории, когда они учились в школе (табл. 1, вопрос 2). Несмотря на предположение автора статьи, что в школе ученики недостаточно работают с историческими картами, результаты в целом получились положительные. Большинство опрошенных ответило, что они работали с картами на уроках истории в том или ином виде. Судя по результатам,

большинство учителей истории используют карты в учебниках (с ними работало 87 % опрошенных), в меньшей степени – настенные карты или карты в презентациях (69 %); атласы по истории использовали примерно половина опрошенных студентов (54 %). Однако наличие работы с картами в школе еще не означает автоматически, что студенты получили и усвоили необходимые навыки при работе с картами.

Третий блок вопросов анкеты был направлен на то, чтобы выяснить, какие знания и умения, связанные с картами, студенты вынесли из школы (табл. 1, вопросы 3 – 6). На вопрос о том, умеют ли они различать и называть по карте стороны света, более половины студентов (56 %) ответили, что они умеют это делать хорошо; довольно многие (39 %) ответили, что умеют, но иногда путают стороны света, и два человека написали, что они не знают, как ответить на этот вопрос (видимо, им не приходилось показывать по карте стороны света). Практические занятия по «Истории Древнего мира» подтвердили, что студенты имеют представление о том, где какие стороны света, но не всегда уверенно показывают их по карте или называют по просьбе преподавателя. Для занятий по истории это умение важно, так как необходимо уметь определять положение государств друг относительно друга, описывать с географической точки зрения направления военных подходов и торговых связей государств.

Больше половины студентов ответили, что в школе им объясняли, как правильно надо показывать географические объекты по карте; остальным либо не объясняли, либо они не помнят, что в

данном случае можно приравнять к отрицательному ответу. В ходе практических занятий по «Истории Древнего мира» идет отработка умений, связанных с показом по карте. Это весьма важно, потому что всем студентам предстоит пройти педагогическую практику в школе на старших курсах. Объясняется, как учитель должен стоять у карты во время показа, чтобы не загораживать ее своим телом, в какой руке он должен держать указку, чтобы не перекрывать карту своей рукой. Также тренируются такие моменты, как города надо показывать как точку (соответствующий кружок) на карте; территорию государств необходимо обводить полностью; реки надо показывать не произвольно, а от истока к устью (то есть так, как они текут в действительности). Некоторые студенты не знают, что такое у реки исток и что такое устье. На примере государств Древнего Востока идет объяснение того, что почти все большие реки данного региона начинаются в горах, далее текут вниз с гор, а впадают в море или залив как часть моря: например, Нил начинается в горах Эфиопии и впадает в Средиземное море, Тигр и Евфрат начинаются на Армянском нагорье и впадают в Персидский залив, Инд и Ганг начинаются в Гималаях и впадают в Аравийское море и Бенгальский залив соответственно. На примере Древнего Египта можно повторить такие понятия, как верхнее, среднее и нижнее течение реки. В древности Египет делился на два региона: Верхний Египет и Нижний Египет. Студентов часто смущает то, что Нижний Египет по карте находится вверху (севернее), а Верхний Египет располагается внизу (южнее). Это объясняется

тем, что Нил течет с юга на север, то есть верхнее течение реки находится южнее, а нижнее течение – севернее. Некоторые студенты показывают объекты не по карте, а по воздуху – это также является ошибкой.

Важно понимать, что географическое положение и природные условия страны напрямую влияют на ее экономику и образ жизни людей. На вопрос о том, объясняли ли это в школе, большинство студентов ответили «да» (77 %). На занятиях по истории Древнего Востока необходимо показать зависимость людей от климата и природных ресурсов на конкретных примерах.

Одно из картографических умений – это умение читать и использовать легенду карты. На соответствующий вопрос более половины респондентов ответили, что они умеют работать с легендой (61,5 %); некоторые ответили, что вроде бы умеют, но не совсем в этом уверены (26 %); несколько человек сказали, что не умеют (10 %), а один студент написал, что он не знает, что такое легенда карты.

Принципы работы с картами, которые применяются в преподавании курса «История Древнего мира», следующие:

1. Регулярность использования карт. Карты используются и на лекциях, и на практических занятиях, а также задания по карте включены в вопросы к экзамену в качестве практического задания.

2. Использование разных видов карт. Если говорить о способах представления, то на занятиях используются карты в атласах, настенная карта и карты в электронном виде, которые выводятся на экран, а также студенты имеют возмож-

ность открыть эти карты на персональных устройствах как в университете, так и дома. Что касается видов карт по их содержанию, то используются физические карты для характеристики географического положения и природных условий древних стран и исторические карты для характеристики внутренней и внешней политики, экономики, культуры государств.

3. Методическое сопровождение работы с картами. Разработки практических занятий по «Истории Древнего мира» содержат пункт, который называется «Уметь показать по карте». В нем перечислены географические объекты, которые студенты должны уметь находить и показывать по карте. Соответственно, при подготовке к практическому занятию студенты должны с помощью карты в печатном атласе или электронной карты найти необходимые объекты. Электронные карты заранее даются преподавателем к каждому занятию.

Карты для лекций не просто вставляются в презентации, а сопровождаются отсылками к ним в тексте лекции. Также к картам в лекциях разрабатываются вопросы и задания, чтобы студент не только увидел карту, но и поработал с ней. Например, по карте «Финикийская колонизация» предлагаются такие вопросы и задания: 1) найдите территорию, где жили финикийцы. Каким цветом она обозначена? (этот вопрос наводит на работу с легендой карты и поиск объектов); 2) понятен ли вам термин «города-метрополии»? (этот вопрос, во-первых, также обращает внимание студентов на легенду карты, потому что финикийские города-метрополии обозначены особым условным знаком, а

во-вторых, выводит на работу с понятиями); 3) найдите по карте колонии, основанные финикийцами (работа с легендой и поиск объектов по карте); 4) далеко ли плавали финикийцы от своей родной территории? (оценка расстояния по карте, выход на общую оценку достижений финикийцев в мореплавании и торговле).

Студенты имеют свободный доступ к презентациям по темам лекций, поэтому те, кто пропустил лекцию, могут самостоятельно провести работу с картой по предложенным вопросам.

Рассмотрим, какими способами автор статьи предлагает развивать картографические знания и умения студентов-историков при изучении курса «Истории Древнего мира». Во-первых, это массовая работа с картами на практических занятиях. Студент, который отвечает на вопрос у доски, показывает необходимые объекты по настенной карте или электронной карте, выведенной на экран. В это же время другие студенты ищут и показывают объекты по картам в атласах. Преподаватель ходит по рядам и контролирует этот процесс, при необходимости помогает в поиске объектов, дает комментарии насчет правильности показа объектов. Ведется обсуждение того, как сказать словами, где эти объекты находятся.

Во-вторых, студентам даются различные задания, связанные с описанием и оценкой географического положения и природных условий стран Древнего Востока. Уделяется внимание полезным ископаемым и тому, какими условными знаками они показаны в легенде карты. При обсуждении полезных ископаемых и того, как их применяли в древности, интересно бывает

сравнить, какие ресурсы и материалы наиболее востребованы в современном мире. Например, нефть и газ в странах Древнего Востока не добывали; из металлов более всего были распространены медь и бронза, а переход к изготовлению железных изделий считался большим прогрессом. Пример усложненного задания на эту тему: сравнить географическое положение и природные условия Древней Месопотамии с географическим положением и природными условиями Древнего Египта. В этом задании нужно выявить критерии сравнения и указать на сходства и различия двух регионов.

В-третьих, студенты должны научиться выявлять взаимосвязь между природными условиями и ресурсами страны и ее хозяйством и культурой. Приведем несколько примеров. В Древнем Египте материалом для письма был папирус, изготавливавшийся из растения с одноименным названием, которое в изобилии росло по берегам Нила. В Древней Месопотамии было очень много глины, потому материалом для письма служили глиняные таблички. На египетских и месопотамских изображениях мы можем видеть людей в одежде белого цвета, однако материал этой одежды разный. В Египте выращивали лен, поэтому одежду шили из льна. В Месопотамии разводили овец, поэтому одежду делали из шерсти. В регионах, где были крупные реки (Нил в Египте, Тигр и Евфрат в Месопотамии, Инд и Ганг в Индии, Хуанхэ и Янцзы в Китае), основным занятием было земледелие. Наличие специфических природных ресурсов, которых не было в других странах или было недостаточно, позволяло вести торговлю этими ресурсами:

например, Финикия вывозила строительный лес, хетты торговали железом, из Индии вывозили пряности.

В-четвертых, карта используется не просто как наглядный источник, а помогает осмыслению и систематизации исторического материала. Например, на одном из занятий студенты читают такой источник, как «Анналы Синаххе-риба», в котором ассирийский царь VIII – VII вв. до н. э. рассказывает о своих военных походах. Студенты получают задание определить по карте и показать направления этих походов и посчитать, в каком направлении походов было больше всего, а затем подумать, чем это можно объяснить. Выясняется, что большая часть походов была совершена в южном направлении, где находился главный политический соперник Ассирии – Вавилон.

Контроль картографических знаний и умений проводится в следующих видах: 1) текущий контроль – вопросы

и задания по карте на практических занятиях и лекциях; 2) промежуточный контроль – вопросы, связанные с картой, включаются в задания письменных рейтинг-контролей, которые проводятся три раза в семестр; 3) итоговый контроль – вопросы и задания по карте включаются в экзаменационные билеты.

После окончания учебного семестра и сдачи экзамена по предмету «История Древнего мира» среди студентов проводилось второе анкетирование, целью которого было получить от них обратную связь, насколько эффективной была работа с картами (табл. 2). Проанализируем его результаты. На вопрос о том, как изменились навыки и умения работы с картами по итогам изучения данного предмета, подавляющее большинство студентов отметило, что их навыки улучшились (94,5 %), у остальных же остались на прежнем уровне – высоком (3 %) или среднем (3 %).

Таблица 2

Анкета «Итоги работы с картами»

1. Как изменились ваши навыки и умения работы с картами по итогам изучения «Истории Древнего мира»?				
Улучши- лись 94 %	Остались на том же уровне (высоком) 3 %	Остались на том же уровне (среднем) 3 %	Остались на том же уровне (низком) 0 %	Ухудши- лись 0 %
2. Научились ли вы чему-то новому в работе с картами за время изучения истории первобыт- ности и Древнего Востока и сдачи экзамена по этому предмету?				
ДА 97 %			НЕТ 3 %	
3. Если ответ на предыдущий вопрос «да», то приведите примеры, какие новые умения вы приобрели (можно выбрать все подходящие варианты ответов и/или написать свой ответ):				
– искать географические объекты по карте				58 %
– показывать географические объекты по карте				67,5 %
– показывать по исторической карте направления военных походов и торговых связей, места сражений, границы стран, места проживания народов и т. п.				76 %
– работать с легендой карты (условными знаками)				46 %
– изучать полезные ископаемые по карте				40,5 %
– различать по карте стороны света и определять направления (например, походов или взаимного расположения объектов)				54 %

Далее был задан вопрос о том, научились ли студенты чему-то новому в работе с картами за время изучения истории первобытности и Древнего Востока и сдачи экзамена по этому предмету. На этот вопрос только один человек ответил отрицательно, остальные ответили положительно (97 %).

Следующий шаг – студентам было предложено конкретизировать, какие новые картографические умения они приобрели. Можно было выбрать одно или несколько умений из приведенного списка и/или написать свой ответ. На первом месте по числу отмеченных оказалось умение показывать по исторической карте направления военных походов и торговых связей, места сражений, границы стран, места проживания народов и т. п. (указали 76 % опрошенных). Это умение было выделено автором статьи как связанное именно с историческими картами, поэтому очень важно, что студенты-историки его отметили. На втором месте оказалось умение показывать географические объекты по карте (67,5 % опрошенных), на третьем месте – умение искать географические объекты по карте (58 % опрошенных). Вероятно, это связано с тем, что на практических занятиях и экзамене было много заданий именно такого типа: найти определенные объекты и правильно их показать. На четвертом месте по числу улучшенных оказалось умение различать по карте стороны света и определять направления – например, походов или взаимного расположения объектов

(указали 54 % опрошенных). Также были отмечены как улучшенные умения работать с легендой карты (40,5 % опрошенных) и изучать полезные ископаемые по карте (40,5 % опрошенных).

Свой ответ на вопрос написали несколько студентов: они отметили особо, что научились показывать реки от истока к устью, работать с географическими координатами и узнали месторождения полезных ископаемых древних стран.

Выводы. Судя по результатам итогового анкетирования, работа с картами на занятиях по «Истории Древнего мира» оказалась эффективной. Подавляющее большинство студентов отметили, что их умения работы с картой улучшились, а также многие студенты продвинулись вперед в работе именно с историческими картами. Поскольку в отечественной историографии очень мало изучена работа студентов-историков с картами именно на уровне высших учебных заведений, данная статья расширяет методическую базу высшего профессионального исторического образования. В статье показаны возможные принципы работы с картами, характеризуются способы развития и контроля картографических знаний и умений студентов-историков, которые будут им необходимы в профессиональной педагогической деятельности. Предложенные в статье методические рекомендации могут быть использованы преподавателями истории в высших учебных заведениях.

Литература

1. Артасов И. А., Мельникова О. Н. История: Большой сборник тренировочных вариантов проверочных работ для подготовки к ВПР: 6-й класс. М. : АСТ, 2021. 110 с.
2. Артасов И. А., Мельникова О. Н. Перспективная модель КИМ ОГЭ по истории [Электронный ресурс] // Педагогические измерения. 2019. № 1. С. 8 – 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnaya-model-kim-oge-po-istorii> (дата обращения: 30.03.2025).
3. Букринский Д. С., Комаров В. С., Синева Т. С. Всероссийская проверочная работа. История: 7 класс: 25 вариантов. Типовые задания. ФГОС. М. : Экзамен, 2025. 142 с.
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. М. : ВЛАДОС, 2003. 384 с.
5. ДемOVERсия ВПР 2025 года по истории в 8 классе [Электронный ресурс]. URL: <https://4vpr.ru/8-klass/623-demoversija-vpr-2025-po-istorii-v-8-klasse.html> (дата обращения: 16.03.2025).
6. Короткова М. В., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях. М. : ВЛАДОС, 1999. 192 с.
7. Манкевич Д. В. О специфике и перспективах использования интерактивных исторических карт в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2013. Вып. 11. С. 86 – 90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-i-perspektivah-ispolzovaniya-interaktivnyh-istoricheskikh-kart-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 30.03.2025).
8. Синева Т. С., Букринский Д. С., Кирьянова-Греф О. А. Всероссийская проверочная работа. История: 5 класс: 25 вариантов. Типовые задания. ФГОС. М. : Экзамен, 2023. 144 с.
9. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М. : ВЛАДОС, 2000. 240 с.
10. Федеральная образовательная программа основного общего образования : утв. приказом М-ва просвещения Российской Федерации от 16 нояб. 2022 г. № 993 [Электронный ресурс]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (дата обращения: 16.03.2025).
11. Parellada C., Rodríguez-Moneo M., Carretero M. Historical maps as a neglected issue in history education. Students and textbooks representations of territorial changes of Spain and Argentina [Электронный ресурс] // Frontiers in Education. January 2024. № 8. DOI: 10.3389/feduc.2023.1287500. URL: https://www.researchgate.net/publication/380066369_Historical_maps_as_a_neglected_issue_in_history_education_Students_and_textbooks_representations_of_territorial_changes_of_Spain_and_Argentina (дата обращения: 30.03.2025).

References

1. Artasov I. A., Mel`nikova O. N. Istoriya: Bol`shoj sbornik trenirovochny`x variantov proverochny`x rabot dlya podgotovki k VPR: 6-j klass. M. : AST, 2021. 110 s.
2. Artasov I. A., Mel`nikova O. N. Perspektivnaya model` KIM OGE` po istorii [E`lektronny`j resurs] // Pedagogicheskie izmereniya. 2019. № 1. S. 8 – 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivnaya-model-kim-oge-po-istorii> (data obrashheniya: 30.03.2025).
3. Bukrinskij D. S., Komarov V. S., Sineva T. S. Vserossiyskaya proverochnaya rabota. Istoriya: 7 klass: 25 variantov. Tipovy`e zadaniya. FGOS. M. : E`kzamen, 2025. 142 s.
4. Vyazemskij E. E., Strelova O. Yu. Teoriya i metodika prepodavaniya istorii. M. : VLADOS, 2003. 384 s.
5. Demoversiya VPR 2025 goda po istorii v 8 klasse [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://4vpr.ru/8-klass/623-demoversiya-vpr-2025-po-istorii-v-8-klasse.html> (data obrashheniya: 16.03.2025).
6. Korotkova M. V., Studenikin M. T. Metodika obucheniya istorii v sxemax, tabliczax, opisaniyax. M. : VLADOS, 1999. 192 s.
7. Mankevich D. V. O specifike i perspektivax ispol`zovaniya interaktivny`x istoricheskix kart v obrazovatel`nom processe [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Baltijskogo federal`nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psixologiya. 2013. Vy`p. 11. S. 86 – 90. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-i-perspektivah-ispolzovaniya-interaktivnyh-istoricheskikh-kart-v-obrazovatelnom-protsesse> (data obrashheniya: 30.03.2025).
8. Sineva T. S., Bukrinskij D. S., Kir`yanova-Gref O. A. Vserossiyskaya proverochnaya rabota. Istoriya: 5 klass: 25 variantov. Tipovy`e zadaniya. FGOS. M. : E`kzamen, 2023. 144 s.
9. Studenikin M. T. Metodika prepodavaniya istorii v shkole. M. : VLADOS, 2000. 240 s.
10. Federal`naya obrazovatel`naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya : utv. prikazom M-va prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 16 noyab. 2022 g. № 993 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2> (data obrashheniya: 16.03.2025).
11. Parellada S., Rodríguez-Moneo M., Carretero M. Historical maps as a neglect-ed issue in history education. Students and textbooks representations of territorial changes of Spain and Argentina [E`lektronny`j resurs] // Frontiers in Education. January 2024. № 8. DOI: 10.3389/feduc.2023.1287500. URL: https://www.researchgate.net/publication/380066369_Historical_maps_as_a_neglected_issue_in_history_education_Students_and_textbooks_representations_of_territorial_changes_of_Spain_and_Argentina (data obrashheniya: 30.03.2025).

V. Yu. Danilova

DEVELOPMENT OF HISTORY STUDENTS' CARTOGRAPHIC SKILLS

The paper deals with the specific methods of development history students' cartographic skills. The paper is based on the long experience of the author's teaching "History of the ancient world". Using the input questionnaire the first-year students' cartographic skills were revealed. Using the final questionnaire the efficiency of working with maps at the university was assessed.

Key words: *methodology of teaching history, development of cartographic skills, physical maps, historical maps, tasks on the map, testing cartographic skills.*

УДК 378.095

Е. Г. Кольмакова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ С ГЕОГРАФИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Географическая наука выступает уникальным «фокусом» синтеза естественных и гуманитарных наук как связующее звено в системе «природа – человек – общество». В Белорусском государственном университете спроектированы и апробированы инновационные междисциплинарные магистерские программы с географическим компонентом, в том числе для гуманитарных специальностей: «Зеленая экономика и устойчивое развитие организации», «Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации», «Управление геоданными с использованием интеллектуальных систем», «Экологический менеджмент и цифровой экомаркетинг». В статье описаны методические подходы к проектированию данных инновационных образовательных программ. В них включены новые междисциплинарные дисциплины, востребованные в практике.

Ключевые слова: *междисциплинарность, география, зеленая экономика, искусственный интеллект, коммуникации, экологический менеджмент, инновации, высшее образование, магистерские программы.*

Введение. В современном мире человечество выступает главной движущей силой, преобразующей природную среду. Еще В. И. Вернадский столетием ранее отмечал, что современное стадия эволюции биосферы – ноосфера – представляет собой новое

геологическое явление на нашей планете, и именно человек становится в ней мощнейшей геологической силой [1]. В действительности в настоящее время происходящие изменения заключаются не только в замене коренных ландшафтов вторично-производ-

ными, антропогенно-модифицированными и техногенными в масштабном геохимическом перераспределении веществ, но и в изменении технологических укладов производства, перекраивании политической карты мира, глобализации и цифровизации экономики, социальной трансформации общества и даже в антропологических эволюционных изменениях самого человека как биологического вида. Такие фундаментальные преобразования природной среды и самого общества представляют собой глобальный вызов всему человечеству и требуют комплексного, скоординированного ответа научного сообщества для эффективного управления ими [2].

Один из ответов на радикальную трансформацию окружающей среды и общества в научно-образовательном пространстве – усиление тренда к междисциплинарности – взаимопроникновению знаний из различных предметных областей, сопровождающееся появлением междисциплинарных дисциплин в образовательной сфере и увеличением доли междисциплинарных научных исследований. С этих позиций география как комплексная наука о природе, населении и его хозяйственной деятельности может выступать фокусом, в котором происходят пересечение, взаимопроникновение и синтез наук как естественнонаучного, так и социально-гуманитарного профилей. Потенциал географической науки и географического образования не реализован в полной мере и гораздо шире общепринятых представлений [Там же]. Таким образом, географические знания могут быть эффективно интегрированы не только с

естественно-научными близкородственными дисциплинами, такими как экология, химия, физика, биология, математика, астрономия, но и гуманитарными дисциплинами, например, в области менеджмента, экономики, логистики, журналистики, дизайна и т. д. [3].

Материалы и методы исследования. Руководствуясь данной идеей, автор выступил инициатором и разработчиком ряда «пилотных» междисциплинарных образовательных программ с географическим компонентом. В Белорусском государственном университете были спроектированы четыре междисциплинарные географические образовательные программы для углубленного высшего образования (магистратуры) на иностранном языке. Они рассчитаны на очную форму и годичный срок обучения и присваиваемую квалификацию магистра наук. Инновационные образовательные программы составлены в полном соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [4], образовательными стандартами специальностей [5 – 8] и примерными учебными планами по соответствующим специальностям [9 – 12]. Целевая аудитория этих программ – иностранные студенты, но они также могут быть успешно переориентированы на отечественных студентов. Данные междисциплинарные магистерские программы представляют интерес для гуманитарных специальностей и осуществляются совместными усилиями нескольких подразделений БГУ.

Такой междисциплинарный подход при проектировании и реализации программ углубленного высшего образова-

ния применяются впервые в белорусском образовательном пространстве. Следует учитывать, что междисциплинарное содержание образования представляет собой не сумму содержаний отдельных образовательных дисциплин. Междисциплинарность требует особого диалогического содержания образовательного контента, которое должно быть представлено на уровне смыслов, целей, образовательных стандартов и программ, ориентированных на созидание высокого интеллектуального уровня обучающегося, на повышение его способности к обучению, а не просто на усвоение им готового материала [13]. Это предполагает особый подход к проектированию и реализации содержания учебных планов и учебных программ.

Результаты и их обсуждение.

Ниже представлен опыт автора по проектированию междисциплинарных магистерских образовательных программ с географическим компонентом. Две междисциплинарные программы (профилизации) разработаны для гуманитарных специальностей:

1) для специальности 7-06-0311-01 Экономика – профилизация «Зеленая экономика и устойчивое развитие организации» [14],

2) для специальности 7-06-0321-01 Журналистика – профилизация «Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации» [15].

Обе программы успешно апробированы в 2023/24 учебном году в группах иностранных студентов. Они реализованы на английском языке факультетом географии и геоинформатики совместно с экономическим факультетом и

факультетом журналистики БГУ соответственно.

Еще две междисциплинарные магистерские программы (профилизации) разработаны для естественно-научных (в частности, географических) специальностей:

3) для специальности 7-06-0532-03 Землеустройство, кадастры, геодезия и геоматика – профилизация «Управление геоданными с использованием интеллектуальных систем» [16];

4) для специальности 7-06-0521-02 Прикладная геоэкология – профилизация «Экологический менеджмент и цифровой экомаркетинг» [17].

Первая программа спроектирована совместными усилиями двух структурных подразделений БГУ – факультета географии и геоинформатики и факультета прикладной математики и информатики и реализуется с 2024/25 учебного года. Вторая программа разработана при участии Института бизнеса БГУ, ее реализация запланирована на 2025/26 учебный год.

Магистерская программа «Зеленая экономика и устойчивое развитие организации» впервые апробирована в 2023/24 учебном году в Белорусском государственном университете на английском языке для иностранных студентов магистратуры, обучающихся по гуманитарной специальности 7-06-0311-01 Экономика. Данная междисциплинарная магистерская программа успешно реализована совместно педагогическим и научным коллективом двух факультетов БГУ – экономического и факультета географии и геоинформатики.

Выбор и включение в учебный план экономической специальности географических учебных дисциплин было обусловлено необходимостью формирования у будущих магистров в области зеленой экономики знаний и практических навыков по следующим блокам вопросов:

- инструменты и механизмы функционирования ресурсосберегающей экономики;
- практики «зеленого» планирования городских ландшафтов;
- экономическая оценка воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду;
- углеродная нейтральность в целях устойчивого развития;
- управление экологическими рисками субъектов хозяйствования;
- международное сотрудничество в области защиты окружающей среды;
- цифровые методы анализа и управления экологической информацией.

Обучение по программе рассчитано на 1 год и 60 зачетных единиц. На географические дисциплины отводится 568 часов, что составляет 36 % от всех часов учебного плана. Географические учебные дисциплины объединены в три смысловых модуля [14]:

1) модуль «Экологическая инженерия» включает дисциплины «Зеленая экономика и зеленый маркетинг», «Экологические основы пространственного планирования»;

2) модуль «Управление зеленой экономикой» состоит из дисциплин «Углеродная нейтральность и экологическая устойчивость» и «Оценка воздействия на окружающую среду»;

3) модуль по выбору «Устойчивое развитие и экологический менеджмент» включает дисциплины «Управление экологическими рисками» и «Международное сотрудничество и охрана окружающей среды»; альтернативный модуль по выбору «Информационные технологии в экологии» содержит курсы «Методы обработки экологических данных», «Веб-дизайн и визуализация экологической информации» [3].

Следует отметить, что впервые в образовательных программах учреждений высшего образования Республики Беларусь предложен самостоятельный курс по углеродной нейтральности, отвечающий актуальной глобальной экологической повестке. Под углеродной нейтральностью понимается достижение субъектом хозяйствования, отраслью экономики или регионом в целом нулевых выбросов диоксида углерода и его аналогов в природную среду в процессе производственной деятельности за счет сокращения этих выбросов или их компенсации за счет углеродно-отрицательных проектов. Достижение углеродной нейтральности является одной из ключевых задач мировой экономики по достижению целей устойчивого развития в контексте охраны окружающей среды и борьбы с глобальным потеплением.

Подготовка по *магистерской программе «Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации»* впервые открыта в БГУ по гуманитарной специальности 7-06-0321-01 Журналистика на английском языке для иностранных студентов. Она также реализована совместными усилиями двух структурных подразделений БГУ – факультета

журналистики и факультета географии и геоинформатики.

Выбор и включение географических дисциплин в учебный план по гуманитарной специальности было продиктовано необходимостью формирования у будущих магистров журналистики в области межкультурной и геополитической коммуникации профессиональных компетенций по следующим блокам вопросов:

- природные ресурсы и базирующиеся на них экономики стран мира;
- нации и этнокультурные различия;
- глобальные проблемы человечества (экологические, экономические, социальные и т. д.);
- геополитика и геополитические конфликты.

Знания из данных географических предметных областей необходимы будущим специалистам, особенно работающим в сфере международной журналистики, с точки зрения развития их компетенций содержательного наполнения медийного контента: что писать, что обсуждать, делая это аргументированно и содержательно достоверно.

Автором разработан учебный план образовательной программы «Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации». Она рассчитана на 1 год и 60 зачетных единиц. На географические дисциплины отведено 38 % от всех часов учебного плана (558 часов). Они объединены в два смысловых модуля, включающих в том числе курсы по выбору [15]:

1) модуль «Геополитика и международные отношения» состоит из дисциплин по выбору «Геополитические

проблемы и стратегии внешней политики» и «Глобальные проблемы человечества» либо «Глобализация и проблемы устойчивого развития»;

2) модуль «Страноведение и межкультурные коммуникации» включает обязательные дисциплины «География населения», «Геоэкономика стран» и дисциплины по выбору – «Культурная география и социокультурные коммуникации» или «Всемирное культурное наследие».

Выбор перечня потенциально востребованных географических учебных дисциплин направлен на формирование понимания будущими журналистами различий природно-ресурсной базы различных государств и регионов мира; историко-культурных черт формирования и особенностей коммуникации различных этнических групп; причин возникновения и географии современных проблем человечества (проблемы терроризма, сохранения мира и ядерной безопасности, беженства, голода, потепления климата, загрязнения окружающей среды, истощения минерально-сырьевых ресурсов, дефицита водных ресурсов и других) и их масштабов проявления на глобальном, региональном и локальном уровнях; динамики геополитической картины мира, предпосылок возникновения и возможных путей решения глобальных и региональных геополитических, в том числе религиозных, конфликтов [2].

Данная магистерская программа впервые была реализована в 2023/24 учебном году для студентов из КНР факультета журналистики БГУ. Автор принимал непосредственное участие в разработке ее учебно-методического

обеспечения и преподавании одной из дисциплин – «Geoeconomics of the countries» («Геоэкономика стран») (часть 1 – «Природные ресурсы мира») [18].

Образовательная *магистерская программа «Управление геоданными с использованием интеллектуальных систем»* на английском языке по географической специальности 7-06-0532-03 Землеустройство, кадастры, геодезия и геоматика также изначально была разработана для целевой аудитории иностранных студентов. Эта междисциплинарная программа, впервые предложенная в белорусском образовательном пространстве, уникальна – находится на стыке географических и компьютерных наук. При ее проектировании учитывались новейшие научные достижения и опыт применения IT-технологий в области мониторинга, обработки данных и моделирования геосистем на базе цифрового оборудования и электронных сред. Программа реализуется в текущем учебном году совместно двумя факультетами – Географии и геоинформатики и Прикладной математики и информатики [3]. Основная цель данной образовательной программы – обучение использованию программирования, искусственного интеллекта и нейронных сетей для прикладных целей устойчивого природопользования: обработки больших массивов геоданных, аналитики, моделирования и прогнозирования природных и социально-экономических процессов.

Включение дисциплин компьютерных наук в учебный план географической специальности продиктовано

необходимостью формирования у будущих магистров практических компетенций по следующим блокам вопросов:

- программирование с использованием современных языков программирования, в частности Python;
- применение нейронных сетей для цифрового анализа пространственной информации;
- автоматизированное распознавание геоизображений на основе данных дистанционного зондирования Земли;
- искусственный интеллект и машинное обучение в геоинформационной среде;
- автоматизированное управление геоданными;
- цифровое моделирование геопространственных процессов.

Программа рассчитана на 1 год и 60 зачетных единиц. На дисциплины программирования отводится 378 часов (около 25 % от всех часов учебного плана). Образовательная программа включает следующие модули [16]:

1) модуль «Программирование и нейронные сети» включает дисциплины «Программирование в геоинформационной среде», «Автоматизированный анализ изображений», «Нейросетевые технологии распознавания образов» или «Системы интеллектуальной обработки геоданных»;

2) модуль «Геоинформационный анализ геоданных» включает обязательные дисциплины «Имитационное и предиктивное моделирование данных в ГИС», «Технологии беспилотного и цифрового лазерного сканирования»,

«ГИС для управления земельными ресурсами», а также дисциплины по выбору «Функциональные возможности программного обеспечения ГИС» или «Технологии автоматизированной обработки геоданных»;

3) модуль «Технологии дистанционного зондирования и навигации» включает дисциплины «Спутниковые системы и технологии позиционирования», «Методы и алгоритмы обработки данных дистанционного зондирования».

Магистерская программа «Экологический менеджмент и цифровой экомаркетинг» по географической специальности 7-06-0521-02 Прикладная геоэкология разработана на английском языке для магистрантов. Это междисциплинарная программа спроектирована на стыке экологии, географии и экономики. Она запланирована к реализации в 2025/26 учебном году совместно двумя структурными подразделениями университета – факультетом географии и геоинформатики и Институтом бизнеса БГУ. Образовательной программой предусмотрены географические дисциплины, обучающие современным технологиям мониторинга и обработки больших массивов данных для оценки и моделирования геосистем и ее компонентов [3]. Включение экономических дисциплин в учебный план по географической специальности было продиктовано необходимостью формирования у будущих магистров знаний и практических навыков в области макро- и микроэкономики и маркетинга на рынке экологических услуг.

Программа рассчитана на 1 год и 60 зачетных единиц. На экономические дисциплины отводится 360 часов (26 %

от всех часов учебного плана). Компонент образовательного учреждения образовательной программы включает следующие модули [17]:

1) модуль «Экономика и природоохранные технологии» состоит из дисциплин «Макро- и микроэкономический анализ и политика», «Зеленая экономика и зеленый маркетинг»;

2) модуль «Инновационный экологический менеджмент и маркетинг» включает дисциплины «Международные системы экологического менеджмента», «Маркетинговые исследования и аналитика», а также дисциплины по выбору «Брендинг» либо «Интегрированные маркетинговые коммуникации»;

3) модуль «Цифровые технологии в экологии и маркетинге» предусматривает учебные дисциплины «Цифровой маркетинг», «Графический веб-экодизайн»;

4) модуль «Глобализация и устойчивое развитие окружающей среды» состоит из обязательной дисциплины «Международное сотрудничество и охрана окружающей среды» и дисциплин курсов по выбору «Глобальные проблемы человечества» или «Глобализация и проблемы устойчивого развития».

Следует отметить, что впервые в системе высшей школы страны предлагается курс по геобрендингу. Геобрендинг – новейшее междисциплинарное направление, занимающееся разработкой стратегий повышения конкурентоспособности любой территории разного ранга путем создания и продвижения ее привлекательного уникального геоимиджа на основе комплексной

географической оценки ресурсов территории.

В целом вышеперечисленные магистерские образовательные программы предусматривают равномерное освоение географических компетенций в течение периода обучения. В междисциплинарных программах, присуждающих квалификацию магистра по специальностям «Экономика» и «Журналистика», происходит формирование у будущих магистров геосистемного мировоззрения. Географические дисциплины в них выступают источниками знаний о пространственно-временных преобразованиях природы и общества на основе причинно-следственных связей природных и социально-экономических процессов и явлений.

Следует отметить, что методология проектирования и реализации образовательных программ на иностранном языке для иностранных студентов имеют свои отличительные особенности. Автор принимал непосредственное участие в разработке учебно-программной документации и методического обеспечения, а также в преподавании учебной дисциплины «Геоэкономика стран» для иностранных студентов, обучающихся на английском языке. Опыт показал, что эффективность освоения данных междисциплинарных программ иностранными студентами имеет ряд сложностей:

- разный уровень владения иностранным языком у обучающихся,
- социокультурные различия целевой аудитории (в частности, китайская культура – культура с высоким контекстом) [19],

- отсутствие базового географического образования у магистрантов гуманитарных специальностей (степень бакалавра по негеографическим направлениям),

- необходимость интеграции географических знаний и навыков в профессиональные компетенции будущих специалистов негеографических направлений.

Таким образом, для эффективной реализации междисциплинарных программ необходимо в первую очередь учитывать социокультурные различия целевой аудитории, предшествующую подготовку и уровень владения иностранным языком. Знание этнопсихологических особенностей таких студентов поможет более грамотно и эффективно организовать образовательный процесс, выбрать оптимальные методические приемы и методы работы с обучающимися и организации занятий. Как показал опыт, это позволяет повысить уровень мотивации студентов и степень усвоения ими учебного материала.

Аналитики Всемирного экономического форума прогнозируют, что наиболее востребованными в ближайшем будущем у работодателей станут следующие компетенции работников: способность решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, умение работать в команде, координация, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, ведение переговоров, клиентоориентированность и умение быстро принимать решения [20]. Разработанные инновационные образовательные программы нацелены на удовлетворение в том числе этих вос-

требуемых универсальных компетенций в целях эффективной реализации образования для устойчивого развития общества.

Выводы. В условиях углубления мультикультурализма общества и усиления глобализации мировой экономики географические знания как связующий компонент в системе «природа – человек – общество» востребованы при подготовке специалистов не только естественно-научного, но и социально-гуманитарного профилей. Целесообразный ответ на радикальную трансформацию окружающей среды и самого общества в научно-образовательном пространстве – усиление междисциплинарности.

С этой целью на факультете географии и геоинформатики (совместно с другими подразделениями) Белорусского государственного университета разработаны четыре «пилотные» междисциплинарные магистерские программы с географическим компонентом: для гуманитарных специальностей – профилизация «Зеленая экономика и устойчивое развитие организации» (специальность Экономика), профилизация «Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации» (специальность Журналистика), для естественно-научных специальностей – профилизация «Управление геоданными с использованием интеллектуальных систем» (специальность Землеустройство, кадастры, геодезия и гео-

матика), профилизация «Экологический менеджмент и цифровой экомаркетинг» (специальность Прикладная геоэкология). Первая программа – на пересечении географии, геоэкологии и экономики, вторая – географии и журналистики, третья – географии и информатики, четвертая – географии, менеджмента и маркетинга.

Каждая из предложенных программ с точки зрения контента представляет собой сплав естественно-научных знаний (из географической предметной области) и гуманитарных. Такое содержание магистерских программ по географии является инновационным и обогащает теорию содержания высшего образования в целом. Включение географического контента в образовательные программы смежных и гуманитарных специальностей позволит реализовать географические компетенции в востребованных на рынке труда междисциплинарных профессиях.

Проектирование и реализация междисциплинарных программ на стыке естественно-научных и гуманитарных специальностей глобально позволит перейти от узкоотраслевых знаний к знаниям комплексным, находящимся в неразрывной связи с Человеком, что в свою очередь является необходимым условием качественной подготовки высококлассных специалистов, способных работать в постоянно меняющихся, нестандартных условиях среды и генерировать новые оригинальные решения.

Литература

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. М. : Айрис-пресс, 2004. С. 243.
2. Кольмакова Е. Г., Писарчук Н. М. Опыт реализации междисциплинарного подхода при проектировании географических образовательных программ углубленного высшего образования // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 нояб. 2023 г. / БГУ, Каф. педагогики и проблем развития образования ; [редкол.: Г. В. Пальчик (гл. ред.) и др.]. Минск : БГУ, 2023. С. 265 – 270.
3. Кольмакова Е. Г. Проектирование инновационных магистерских географических образовательных программ [Электронный ресурс] // Материалы I Белорусского географического конгресса: к 90-летию факультета географии и геоинформатики Белорусского государственного университета и 70-летию Белорусского географического общества, Минск, 8 – 13 апр. 2024 г.. В 7 ч. Ч. 7. Преподавание географических дисциплин. Первые шаги в науку / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. Г. Кольмакова (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2024. С. 71 – 77.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь: 14.01.2022, № 154-З : принят Палатой представителей 21.12.2021: одобрен Советом Республики 22.12.2021: в ред. Закона Республики Беларусь 14.01.2022 [Электронный ресурс] / Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. 308 с. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=> (дата обращения 01.12.2024).
5. Образовательный стандарт углубленного высшего образования по специальности 7-06-0311-01 Экономика : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 31.05.2023, № 163 [Электронный ресурс] / Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. Минск, 2023. С. 33 – 41. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_163_31-05-2023.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
6. Образовательный стандарт углубленного высшего образования по специальности 7-06-0321-01 Журналистика : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 18.05.2023, № 160 [Электронный ресурс] / Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. Минск, 2023. С. 149 – 156. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_160_18-05-2023.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
7. Образовательный стандарт углубленного высшего образования по специальности 7-06-0532-03 Землеустройство, кадастры, геодезия и геоматика : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 25.08.2023, № 283 [Электронный ресурс] / Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. Минск, 2023. С. 1 – 16. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_283_25-08-2023.pdf (дата обращения: 04.10.2024).

8. Образовательный стандарт углубленного высшего образования по специальности 7-06-0521-02 Прикладная геоэкология : утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 14.12.2023, № 367 [Электронный ресурс] / Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. Минск, 2023. С. 1 – 9. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_367_14-12-23.pdf (дата обращения: 04.10.2024).
9. Примерный учебный план по специальности 7-06-0311-01 Экономика : утв. Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 02.12.2022, № 7-06-03-002/пр. [Электронный ресурс]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0311-01_021222_new.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
10. Примерный учебный план по специальности 7-06-0321-01 Журналистика : утв. Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 30.01.2023, № 7-06-03-012/пр. 2 с. [Электронный ресурс] URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0321-01_30012023_new.pdf (дата обращения: 20.12.2023).
11. Примерный учебный план по специальности 7-06-0532-03 Землеустройство, кадастры, геодезия и геоматика : утв. Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 18.01.2023, № 7-06-03-011/пр. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0532-03_18012023_new.pdf (дата обращения: 04.10.2024).
12. Примерный учебный план по специальности 7-06-0521-02 Прикладная геоэкология : утв. Первым заместителем Министра образования Республики Беларусь 10.11.2023, № 7-06-03-022/пр. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0521-02_101123_new.pdf (дата обращения: 04.10.2024).
13. Король А. Д. Межпредметный подход в образовании как феномен «возврата смыслов»: проблема диалога // Вопросы философии. 2025. № 3. С. 26 – 36. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-3-26-36> (дата обращения: 10.06.2026).
14. Учебный план углубленного высшего образования по специальности 7-06-0311-01 Экономика (профилизация Зеленая экономика и устойчивое управление организацией) : утв. Ректором Белорусского государственного университета 11.04.2023, № M18a-5.10-105/уч. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304711> (дата обращения: 20.12.2023).
15. Учебный план углубленного высшего образования по специальности 7-06-0321-01 Журналистика (профилизация Журналистика в межкультурной и геополитической коммуникации) : утв. Ректором Белорусского государственного университета 11.04.2023, № M26a-514-93уч. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304750> (дата обращения: 20.12.2023).
16. Учебный план углубленного высшего образования по специальности 7-06-0532-03 Землеустройство, кадастры, геодезия и геоматика (профилизация Управление геоданными с использованием интеллектуальных геосистем) : утв.

Ректором Белорусского государственного университета 29.03.2024, № М47и-5.7-156/уч. 29.03.2024. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/320745> (дата обращения: 20.10.2024).

17. Учебный план углубленного высшего образования по специальности 7-06-0521-02 Прикладная геоэкология (профилизация Экологический менеджмент и цифровой экомаркетинг) : утв. Ректором Белорусского государственного университета 29.03.2024, № М43а-5.7-159/уч. 2 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/320749> (дата обращения: 20.10.2024).
18. Kalmakova A., Pisarchuk N. Designing and implementing the geographical component in the interdisciplinary Master's program "Journalism in Intercultural and Geopolitical Communication" // Multi-cultural research / Мультикультурные исследования / 跨文化研究. 2025. № 1 (22). P. 74 – 87.
19. Hofsted G., Hofsted G. J., Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival: 2nd edition. McGraw-Hill, London, 2010. 576 p.
20. World Economic Forum: site. URL: <https://www.weforum.org> (дата обращения: 03.03.2021).

References

1. Vernadskij V. I. Biosfera i noosfera. M. : Ajris-press, 2004. S. 243.
2. Kol'makova E. G., Pisarchuk N. M. Opy`t realizacii mezhdisciplinarnogo podxoda pri proektirovanii geograficheskix obrazovatel'ny`x programm uglublennogo vy`sshego obrazovaniya // Diversifikaciya pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyax razvitiya informacionnogo obshhestva : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 16 noyab. 2023 g. / BGU, Kaf. pedagogiki i problem razvitiya obrazovaniya ; [redkol.: G. V. Pal`chik (gl. red.) i dr.]. Minsk : BGU, 2023. S. 265 – 270.
3. Kol'makova E. G. Proektirovanie innovacionny`x masterskix geograficheskix obrazovatel'ny`x programm [E`lektronny`j resurs] // Materialy` I Belorusskogo geograficheskogo kongressa: k 90-letiyu fakul'teta geografii i geoinformatiki Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta i 70-letiyu Belorusskogo geograficheskogo obshhestva, Minsk, 8 – 13 apr. 2024 g.. V 7 ch. Ch. 7. Prepodavanie geograficheskix disciplin. Pervy`e shagi v nauku / Belarus. gos. un-t ; redkol.: E. G. Kol'makova (gl. red.) [i dr.]. Minsk : BGU, 2024. S. 71 – 77.
4. Kodeks Respubliki Belarus` ob obrazovanii // Nacional`ny`j reestr pravovy`x aktov Respubliki Belarus`: 14.01.2022, № 154-Z : prinyat Palatoj predstavitelej 21.12.2021: odobren Sovetom Respubliki 22.12.2021: v red. Zakona Respubliki Belarus` 14.01.2022 [E`lektronny`j resurs] / Nacional`ny`j pravovoj internet-portal Respubliki Belarus`. 308 s. URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=> (data obrashheniya 01.12.2024).
5. Obrazovatel'ny`j standart uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0311-01 E`konomika : utv. Postanovleniem Ministerstva obrazovaniya Respu-

- bliki Belarus` 31.05.2023, № 163 [E`lektronny`j resurs] / Nacional`ny`j pravovoj internet-portal Respubliki Belarus`. Minsk, 2023. S. 33 – 41. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_163_31-05-2023.pdf (data obrashheniya: 20.12.2023).
6. Obrazovatel`ny`j standart uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0321-01 Zhurnalistika : utv. Postanovleniem Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus` 18.05.2023, № 160 [E`lektronny`j resurs] / Nacional`ny`j pravovoj internet-portal Respubliki Belarus`. Minsk, 2023. S. 149 – 156. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_160_18-05-2023.pdf (data obrashheniya: 20.12.2023).
 7. Obrazovatel`ny`j standart uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0532-03 Zemleustrojstvo, kadastry`, geodeziya i geomatika : utv. Postanovleniem Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus` 25.08.2023, № 283 [E`lektronny`j resurs] / Nacional`ny`j pravovoj internet-portal Respubliki Belarus`. Minsk, 2023. S. 1 – 16. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_283_25-08-2023.pdf (data obrashheniya: 04.10.2024).
 8. Obrazovatel`ny`j standart uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0521-02 Prikladnaya geoe`kologiya : utv. Postanovleniem Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus` 14.12.2023, № 367 [E`lektronny`j resurs] / Nacional`ny`j pravovoj internet-portal Respubliki Belarus`. Minsk, 2023. S. 1 – 9. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/decreed_367_14-12-23.pdf (data obrashheniya: 04.10.2024).
 9. Primerny`j uchebny`j plan po special`nosti 7-06-0311-01 E`konomika : utv. Pervy`m zamestitelem Ministra obrazovaniya Respubliki Belarus` 02.12.2022, № 7-06-03-002/pr. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0311-01_021222_new.pdf (data obrashheniya: 20.12.2023).
 10. Primerny`j uchebny`j plan po special`nosti 7-06-0321-01 Zhurnalistika : utv. Pervy`m zamestitelem Ministra obrazovaniya Respubliki Belarus` 30.01.2023, № 7-06-03-012/pr. 2 s. [E`lektronny`j resurs] URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0321-01_30012023_new.pdf (data obrashheniya: 20.12.2023).
 11. Primerny`j uchebny`j plan po special`nosti 7-06-0532-03 Zemleustrojstvo, kadastry`, geodeziya i geomatika : utv. Pervy`m zamestitelem Ministra obrazovaniya Respubliki Belarus` 18.01.2023, № 7-06-03-011/pr. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0532-03_18012023_new.pdf (data obrashheniya: 04.10.2024).
 12. Primerny`j uchebny`j plan po special`nosti 7-06-0521-02 Prikladnaya geoe`kologiya : utv. Pervy`m zamestitelem Ministra obrazovaniya Respubliki Belarus` 10.11.2023, № 7-06-03-022/pr. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://edustandart.by/media/k2/attachments/pl_7-06-0521-02_101123_new.pdf (data obrashheniya: 04.10.2024).

13. Korol` A. D. Mezhpredmetny`j podxod v obrazovanii kak fenomen «vozvrata smy` slov»: problema dialoga [E`lektronny`j resurs] // Voprosy` filosofii. 2025. № 3. S. 26 – 36. URL: <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2025-3-26-36> (data obrashheniya: 10.06.2026).
14. Uchebny`j plan uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0311-01 E`konomika (profilizaciya Zelenaya e`konomika i ustojchivoe upravlenie organizacij) : utv. Rektorom Belorusskogo gosudarstvennogo uni-versiteta 11.04.2023, № M18a-5.10-105/uch. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304711> (data obrashheniya: 20.12.2023).
15. Uchebny`j plan uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0321-01 Zhurnalistika (profilizaciya Zhurnalistika v mezhkul`turnoj i geopoliticheskoy kommunikacii) : utv. Rektorom Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta 11.04.2023, № M26a-514-93uch. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/304750> (data obrashheniya: 20.12.2023).
16. Uchebny`j plan uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0532-03 Zemleustrojstvo, kadastry`, geodeziya i geomatika (profilizaciya Upravlenie geodanny`mi s ispol`zovaniem intellektual`ny`x geosistem) : utv. Rektorom Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta 29.03.2024, № M47i-5.7-156/uch. 29.03.2024. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/320745> (data obrashheniya: 20.10.2024).
17. Uchebny`j plan uglublennogo vy`sshego obrazovaniya po special`nosti 7-06-0521-02 Prikladnaya geoe`kologiya (profilizaciya E`kologicheskij menedzhment i cifrovoj e`komarketing) : utv. Rektorom Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta 29.03.2024, № M43a-5.7-159/uch. 2 s. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/320749> (data obrashheniya: 20.10.2024).
18. Kalmakova A., Pisarchuk N. Designing and implementing the geographical component in the interdisciplinary Master's program "Journalism in Intercultural and Geopolitical Communication" // Multicultural research / Mul'tikul`turny`e issledovaniya / 跨文化研究. 2025. № 1 (22). P. 74 – 87.
19. Hofsted G., Hofsted G. J., Minkov M. Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival: 2nd edition. McGraw-Hill, London, 2010. 576 p.
20. World Economic Forum: site. URL: <https://www.weforum.org> (data obrashheniya: 03.03.2021).

E. G. Kalmakova

**DESIGNING OF INTERDISCIPLINARY MASTER'S PROGRAMS WITH
A GEOGRAPHICAL COMPONENT AT BELARUSIAN STATE UNIVERSITY**

Geography acts as a unique «focus» of the synthesis of natural and humanitarian as a link in the system “nature – man – society” system. The innovative interdisciplinary master programs with the geographical component have been designed and tested at the Belarusian State

University, including for humanitarian specialties. There are «Green Economy and Sustainable Development of an Organization», «Journalism in Intercultural and Geopolitical Communication», «Geodata Management using Intelligent Systems», «Environmental Management and Digital Ecomarketing». The article describes methodological approaches to designing these innovative educational programs. These programs include new interdisciplinary disciplines which are in demand in practice.

Key words: *interdisciplinarity, geography, green economy, artificial intelligence, communications, environmental management, innovations, higher education, master's programs.*

УДК 371.14

М. А. Костенко

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЦЕЛЬ И РЕЗУЛЬТАТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование у педагогов профессиональных компетенций в области педагогической аксиологии актуализируется в контексте современной ценностной парадигмы развития образования. В статье проанализированы теоретические источники, современные исследования по проблеме укрепления ценностных основ системы педагогического образования, включая формирование аксиологических компетенций у педагогов. Феномен аксиологической компетентности педагогов рассмотрен в контексте современной задачи подготовки их к трансляции обучающимся ценностей российской культуры; определены его актуальные сущностные характеристики, содержательные компоненты. На основе анализа научных работ и с учетом проведенных автором эмпирических исследований определены подходы к развитию содержания дополнительных профессиональных программ для школьных педагогов с целью развития у них аксиологической компетентности.

Ключевые слова: *педагогические работники, общее образование, ценностные основы, аксиологическая компетентность, дополнительное профессиональное образование, подготовка педагогов к трансляции ценностей.*

Введение. В условиях обострения международных противоречий и в соответствии с приоритетами государственной политики актуальный вектор развития российской школы – укрепление ее ценностных основ. Проведенные нами в 2025 году на базе ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» эмпирические исследования показывают наличие

острой необходимости в обеспечении комплексной поддержки педагогов в части повышения у них уровня аксиологической компетентности. Задача формирования у школьников ценностей российской культуры рассматривается большинством педагогов как приоритетная в настоящее время. Педагогические работники проявляют интерес к курсам повышения квалификации

по данной теме, инновационному педагогическому опыту, методическим материалам, поскольку испытывают дефициты профессиональных компетенций в области ценностей, востребованных школьной практикой, в организации образовательного процесса, ориентированного на формирование у школьников ценностного отношения к российской культуре. Проведенные нами исследования показывают, что примерно 2/3 педагогических работников выражают недостаточную уверенность в своей готовности к деятельности по приобщению детей к ценностям российской культуры. При этом на уровне целеполагания практически все педагоги называют традиционные российские ценности в качестве целевых ориентиров. Но когда речь идет не о целях, а о реализации этих целей при подготовке содержания урока, внеурочной деятельности, в диалогах с обучающимися, организации уклада школьной жизни, образовательной среды, проведении ключевых дел, обеспечении событийности образовательного процесса, о содержании проектной деятельности и так далее, большинство педагогов в той или иной мере демонстрируют недостаточную готовность к решению данной педагогической задачи. Педагоги выражают потребность в дополнительном профессиональном образовании в части содержания и методики реализации ценностной парадигмы современного образования. Изложенные установки соответствуют положениям Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, которая актуализирует подготовку педагогов «в соответствии с национальными целями... и с учетом актуальной

исследовательской повестки в сфере образования» [16].

Цель настоящей статьи – формирование представлений о феномене аксиологической компетентности педагогических работников школ, актуальных ее составляющих и подходах к проектированию системы повышения квалификации, обеспечивающих развитие аксиологических компетенций у педагогов.

Методология и методы. Основу проведенного автором исследования составляет совокупность аксиологического, культурологического и компетентностного методологических подходов к проектированию дополнительного профессионального образования педагогов с учетом его особенностей, определяемых профессиональным опытом педагогов и необходимостью реализации потенциала дополнительного профессионального образования в повышении эффективности образовательного процесса в школе за счет укрепления ее кадровых ресурсов. Изложенное особо актуализирует личностно-ориентированный и деятельностный подходы к подготовке педагогических кадров. Глубина исследования – 15 лет для диссертационных работ и 5 лет для научных статей. Для анализа были отобраны диссертационные работы за 2010 – 2025 годы, предметом которых являлись аксиологическая компетентность, аксиологические аспекты профессиональной компетентности и профессиональные ценности педагогических работников, диссертационные работы в области дополнительного профессионального образования, основанные на реализации аксиологического подхода; научные статьи за 2021 – 2025

годы в обозначенном проблемном поле с учетом возрастающего внимания исследователей к проблемам ценностной педагогики и укрепления ценностных основ российской школы в контексте Указа Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 года [20]. В представленном далее анализе результатов внимание уделено тем исследованиям, которые позволяют нам сформировать подходы к развитию у школьных педагогов аксиологической компетентности в современных условиях средствами дополнительного профессионального образования.

Результаты исследования. Анализ исследований показал, что в проблемном поле ценностной педагогики задача подготовки кадров представляет собой одно из основных направлений исследований, которые касаются как методологии построения системы педагогического образования (аксиологических основ системы профессионального образования, реализации аксиологического подхода к подготовке педагогических кадров), так и формирования профессионально-личностных качеств (профессиональных ценностей, готовности к формированию ценностных ориентаций у обучающихся, трансляции традиционных российских ценностей и др.), в ряду которых, собственно, оказывается и аксиологическая компетентность.

Остановимся на работах, предмет исследования которых именно аксиологическая компетентность. В подходах С. В. Кондратюка [7; 8] в феномен «аксиологическая компетентность» включены профессиональные ценности

будущего специалиста и аксиологические компетенции. Высокий уровень сформированности аксиологической компетентности связывается с наличием профессионально-ценностной ориентированности, ценностных мотивов и «направленности на формирование ценностных ориентаций у воспитанников» [7]. Структура аксиологической компетентности определяется С. В. Кондратюком в логике представлений о любой компетентности как совокупности компонентов – когнитивного, деятельностного и личностного, которые в аксиологическом ракурсе наполняются ценностным содержанием. Когнитивный компонент аксиологической компетентности предполагает наличие знаний о ценностях, деятельностный – определенных умений в области ценностной педагогики, а личностный – социальных, индивидуальных, профессиональных ценностей, личностных качеств. Уже при рассмотрении данного подхода к структурированию аксиологической компетентности становится понятно, что готовность педагога к трансляции школьникам традиционных российских ценностей будет зависеть от того, какие именно знания, умения и ценностные ориентации станут содержательным наполнением характеристик его аксиологической компетентности, что подтверждает проведенное С. В. Кондратюком эмпирическое исследование в Республике Беларусь: в итоге речь идет о ценностном отношении студентов к будущей профессии, мотивации профессионального выбора, об аксиологической компетентности как факторе профессионального развития [8].

Т. Я. Железнова, И. А. Матюшонок обращаются к исследованию аксиологической компетентности педагога-музыканта [5], а А. В. Леонова и А. В. Лексина рассматривают пути приобщения будущих педагогов к общественно-культурным ценностям, которые определяют аксиологическую компетентность. Авторы применяют такие категории, как «аксиологический потенциал» (личности), «аксиологическая деятельность», «направления аксиологической подготовки», размышляя о сущности и содержании аксиологической компетентности будущего педагога [12].

Анализ статей показывает, что к изучению феномена аксиологической компетентности обращаются аспиранты, магистранты, педагоги-практики. Так, применительно к социальной работе рассматривает феномен аксиологической компетентности В. В. Капустянская [6], раскрывая в его содержании специфику профессиональной сферы деятельности: актуализированы гуманистические ценности, этика, такие понятия, как справедливость, равенство, уважение, которые, по мнению автора, должны быть известны, понятны будущим специалистам; выделены в самостоятельные компоненты аксиологической компетентности эмоциональный интеллект, критическое мышление, способность к рефлексии и самообразование, способность к командной работе, адаптивность к культурным различиям и социальная справедливость как ценностный ориентир профессиональной деятельности. Несмотря на некоторые дискуссионные позиции, в данной структуре аксиологической компетент-

ности проявляются как собственно профессиональные и жизненные ценности будущего специалиста – его личные ценностные ориентиры, так и представления о профессиональных ценностях, умения реализовывать ценности в деятельности, способность к рефлексии – оценке ситуации в ценностном ракурсе, а также эмоциональная составляющая [6].

Попытку охарактеризовать сущность и содержание аксиологической компетентности будущих педагогов предпринимает в своей статье Э. А. Юркина (2024 г.) [22]. Автор формулирует принципы, которые по сути своей тесно взаимосвязаны с содержанием аксиологических компетенций: представления педагогов о мотивирующей роли ценностных установок обучающихся, их регуляционной функции, определяющей модели поведения школьников; умения создать условия для интериоризации школьниками транслируемых в процессе образования ценностей; представления педагогов о процессе ценностного самоопределения обучающихся и умения осуществлять его педагогическое сопровождение как в процессе обучения, так и в ходе воспитательной работы, внеурочной деятельности. Отмечается роль аксиологической компетентности педагогов в их профессиональном становлении и деятельности: педагог является носителем ценностей и транслирует их в процессе образования, ориентируется на воспитательные ценности и ценности образования; способствует формированию ценностных ориентаций у школьников, их мотивации к личностному росту, развитию, обучению; организует совместную

деятельность, направленную на реализацию ценностных установок в социокультурной практике.

В статье учителя русского языка и литературы Е. С. Кучиной (2022 г.) рассматривается роль педагога-наставника в формировании аксиологической компетентности у молодых специалистов [10]. На примере собственного опыта практической работы Е. С. Кучиной раскрываются пути реализации аксиологического подхода в деятельности методиста-наставника, ориентированной на развитие у молодых специалистов ценностного сознания, отношения и поведения. В актуализированных Е. С. Кучиной направлениях деятельности методиста-наставника присутствуют мировоззренческий компонент, компонент взаимодействия школы с семьей в целях достижения единства ценностных установок в воспитании; компонент образовательной среды – воспитывающий уклад школьной жизни; компонент нравственной позиции педагога как носителя ценностей, примера для школьников. Интересно, что в данной статье актуализируется необходимость выделить для учителя ценностное ядро профессиональных знаний, умений, ведущие социокультурные категории, ценности и смыслы педагогической деятельности, обуславливающие содержание образовательного процесса.

В ряде работ профессиональные компетенции в области ценностной педагогики определяются авторами как аксиологический компонент педагогической компетентности или других компонентов профессионально-личностного развития. Примером могут

служить статья И. Л. Шевляковой-Борзенко, в которой рассматриваются существенные и функциональные характеристики аксиологической составляющей профессиональной компетентности педагога, востребованной для развития образования кросс-культурного типа [21], и статья Г. Г. Бендарской, в которой изучаемый феномен рассматривается применительно к процессу социализации и формируется средствами изучения иностранного языка [1]. В ракурсе задач нашего исследования представляет интерес содержание аксиологических компетенций, которые, по сути, раскрывает автор, применительно к мультикультурной образовательной среде. Актуализируется готовность педагога к работе в ситуации различия ценностных установок обучающихся, созданию условий для их гармонизации на основе ценностей педагогической парадигмы, реализуемой в процессе образования; готовность транслировать ценности своей культуры и вести диалог с представителями других культур. Подчеркивается значимость личных ценностных ориентаций педагога как регулятора его поведения в профессиональной ситуации, а также мотивирующая роль ценностных установок. Интегрирует в своем исследовании компетентностный и аксиологический подходы Р. Ш. Мошнина в целях развития системы подготовки педагогических кадров. Анализ выявленных автором в ходе эмпирического исследования профессиональных дефицитов педагогов в аксиологической составляющей их профессиональной компетентности показывает, что именно ценностными установками педагогов обусловлены их педагогическая позиция, выбираемые формы и

методы взаимодействия с обучающимися, стиль общения, способы оценки результатов обучения и собственной профессиональной деятельности, готовность к проектированию образовательного процесса и многие др. [13].

В самостоятельную группу исследований выделяются обоснования аксиологического подхода к подготовке педагогических кадров. Методологию проблемы рассматривает Н. В. Горбунова, актуализируя педагогические ценности как регламентирующие профессиональную деятельность учителя нормы и познавательно-деятельностную систему (по В. А. Сластенину). Автор приводит перечень групп педагогических ценностей, которые были определены В. А. Сластениным и Е. Н. Шияновым и которые могут способствовать формированию представлений о структуре аксиологической компетентности педагога, поскольку в них сделаны акценты на определяющую роль ценностей в общении, системе «личность – социум», саморазвитии, самореализации педагога в профессиональной деятельности, а также в сфере утилитарно-прагматических потребностей личности и общества [4]. Нам представляется важным, что в осмыслении методологических основ ценностной педагогики Н. В. Горбунова не ограничивается рассмотрением аксиологического подхода в ряду других, а развивает представления о педагогической аксиологии как области педагогического знания, изучающей формирование у будущих педагогов профессионально-ценностных ориентаций. В работе Н. В. Горбуновой перечислены некоторые категории педагогической аксиологии,

которые, на наш взгляд, важно учитывать при формировании представлений о структуре и содержании аксиологической компетентности педагога: ценности-цели, ценности-средства, ценностные отношения субъектов образования, ценностные приоритеты образования [4]. В ракурсе самопознания рассматривает аксиологический подход к подготовке педагогических кадров Л. М. Перминова, актуализируя аксиологический базис педагогического образования как основу профессиональной и культурной самоидентификации будущего педагога и включая в него ценности образования, профессии, науки, когнитивный стиль, референтные группы, рефлексию и другие компоненты, пути и средства профессионально-личностного саморазвития, самопознания [15]. В рассмотрении аксиологического аспекта профессионального педагогического образования Т. К. Сагитдинова делает акцент на формировании эмоционально-ценностной картины мира будущих педагогов, ставит задачу аксиологизации педагогического образования в связи с происходящими в нем процессами вторичной социализации и инкультурации студентов, интериоризации ими транслируемых в процесс образования ценностей. Особенностью данной работы является то, что автор не ограничивает педагогическую аксиологию изучением профессиональных, образовательных ценностей, а уделяет существенное внимание личностным ценностным ориентациям педагога, которые, по его справедливому замечанию, могут влиять на решение педагогических ситуаций в ходе его профессиональной деятельности. Принципиально

важна, на наш взгляд, позиция об «аксиологическом “я” педагога», введенная в исследовании Ю. Б. Дроботенко и развиваемая Т. К. Сагитдиновой, которое раскрывается как совокупность его мировоззрения, ценностных установок, идеалов, смыслов; о взаимосвязи профессиональных ценностей педагога и личностных ценностных установок, реализуемых в разных жизненных ситуациях вне профессиональной среды [17]. В современных условиях, когда речь идет о трансляции школьникам традиционных российских ценностей, особенно важно, чтобы эти ценности определяли мировоззрение, культуру личности педагога и его профессиональную позицию. В работе Т. В. Ледовской потенциал аксиологического подхода востребован в обеспечении преемственности непрерывного педагогического образования. На основе эмпирического исследования автор приходит к выводам о наличии «ценностных разрывов» в педагогическом образовании, обосновывает необходимость единых ценностно-смысловых основ подготовки педагогических кадров, что обеспечит профессионально-личностное становление будущих педагогов как носителей ценностей, подготовит к трансляции ценностей в ходе образовательной деятельности [11]. Аксиологическим основам подготовки будущих педагогов посвящены работы В. В. Толмачевой, Ю. М. Зайдуллиной [19], Л. В. Павлова, А. С. Шимичева [14] и др.

Обсуждение. Проведенный анализ работ в проблемном поле педагогической аксиологии, посвященных формированию аксиологической компетентности педагогов или аксиологических

основ или компонентов профессиональной компетентности, реализации аксиологического подхода к подготовке педагогических кадров, показал доминирование установок на ценность педагогической профессии, формирование у педагогов ценностей образования, науки, профессиональной деятельности, ценностного отношения к профессии. При этом в большинстве работ обосновывается необходимость формирования аксиологических основ (или базового компонента, или единой ценностно-смысловой платформы и т. п.) педагогического образования. Мы акцентировали также внимание на тех аспектах работ, которые актуализируют профессиональную позицию педагога как носителя ценностей, формирование у него готовности к трансляции ценностей обучающимся в процессе профессиональной деятельности. Это особенно актуально в современных условиях. Поэтому отметим, что сегодня имеется ряд работ, посвященных подготовке педагогов именно к трансляции обучающимся традиционных российских ценностей. С этой задачей мы связываем актуальные представления о содержании аксиологической компетентности педагогов. В работах ведущих специалистов в области педагогического образования раскрываются его аксиологические основы (О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова [2]); актуализируются пути укрепления ценностных основ высшей школы (В. А. Курбатов [9]); изучаются имеющиеся у студентов ценностные установки (Н. Ю. Складорова, Е. В. Бродовская [18]) и опыт инновационной деятельности по подготовке будущих педагогов к формированию традиционных

российских ценностей у обучающихся (Н. Ф. Яковлева [23]); А. Д. Гонеев [3] и др.).

В наших исследованиях, в реализуемых ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения имени В. С. Леднева» фундаментальных и прикладных проектах, научно-практических и обучающих мероприятиях мы актуализируем задачу формирования аксиологической компетентности практикующих педагогов средствами дополнительного профессионального образования, так как потенциалом действующего педагогического корпуса обусловлена динамика текущей ситуации, своевременное консолидированное действие субъектов образовательного процесса по созданию условий для приобщения детей и молодежи к ценностям российской культуры.

Заключение. Проведенный анализ показывает, что в современных условиях формируется, интенсивно расширяется проблемное поле педагогической аксиологии. Самостоятельное значение приобретает феномен аксиологической компетентности педагогов как цель и результат непрерывного педагогического образования. В осмыслении его сущностных характеристик и содержательном наполнении происходит

смещение акцентов, с одной стороны, с узкопрофессиональных ценностей к культурным ценностям, которые транслирует подрастающим поколениям система образования и носителем которых должен являться педагог, и, с другой стороны, расширяется спектр востребованных современной практикой аксиологических компетенций педагога, включая знания о ценностях, механизмах их формирования на разных возрастных этапах развития личности, способах создания условий ценностного самоопределения обучающихся, формах и методах включения их в разные направления ценностно ориентированной деятельности и многие др. Аксиологический компонент педагогического образования, безусловно, носит основополагающий характер, играет базовую роль, что требует формирования ценностного ядра педагогического образования, включая дополнительное профессиональное образование, содержание которого позволит сформировать у будущих и практикующих педагогов аксиологическую компетентность, обеспечивающую эффективность трансляции обучающимся традиционных российских ценностей в современной системе образования.

Литература

1. Беднарская Г. Г. Формирование аксиологической компетентности как составной части функционально-компетентного норматива социализированности личности на занятиях английского языка в техническом вузе // Язык. Речь. Личность: Современные тенденции профессиональной коммуникации : материалы междунар. науч.-практ. конф. для студентов, магистрантов и аспирантов. Екатеринбург, 2024. С. 29 – 35.
2. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И. Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 20(4). С. 4 – 17.

3. Гонеев А. Д. Подготовка магистров психолого-педагогического образования к формированию у обучающихся традиционных российских духовно-нравственных ценностей // Ученые записки : электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. 2024. № 3(71). С. 159 – 164.
4. Горбунова Н. В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 106 – 108.
5. Железнова Т. Я., Матюшонок И. А. Особенности развития аксиологической компетентности педагога-музыканта // Проблемы и перспективы развития начального образования : сб. ст. по материалам 3-й Всерос. науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2023. С. 81 – 84.
6. Капустянская В. В. Аксиологическая компетентность профессионала в социальной сфере // Актуальные вопросы современной науки и образования : сб. ст. XLII Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2024. С. 282 – 284.
7. Кондратюк С. В. Аксиологическая компетентность как фактор профессионального становления студентов – будущих воспитателей дошкольного образования // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). 2023. № 1 (13). С. 33 – 38.
8. Кондратюк С. В. Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов – будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Барановичского государственного университета. Серия: Педагогические науки, Психологические науки, Филологические науки (литературоведение). 2017. № 5. С. 23 – 28
9. Курбатов В. А. Технология реализации основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе высшего образования // Высшая школа: научные исследования : материалы межвуз. междунар. конгр. М. 2023. С. 63 – 71.
10. Кучина Е. С. Роль педагога-наставника в формировании аксиологической компетентности молодого педагога в системе повышения профессионального мастерства // Образование в Кировской области. 2022. № 3 (63). С. 44 – 47.
11. Ледовская Т. В. Аксиологический аспект непрерывности педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-2. С. 211 – 214.
12. Леонова А. В., Лексина А. В. Духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание как основа аксиологической компетентности будущих педагогов // Вестник Государственного социально-гуманитарного университета. 2017. № 1(25). С. 95 – 98.

13. Мошнина Р. Ш. Аксиологические основы совершенствования профессиональной компетентности педагога // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов науч.-практ. конф. 2016. № 3. С. 178 – 184.
14. Павлова Л. В., Шимичев А. С. Аксиологические основы профессиональной подготовки учителя иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 84 – 87
15. Перминова Л. М. Аксиологические смыслы самопознания в подготовке педагога // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. № 2 (14). С. 18 – 24.
16. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 23.09.2025).
17. Сагитдинова Т. К. Аксиологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 3 (186). С. 4 – 10.
18. Скларова Н. Ю., Бродовская Е. В. Традиционные российские духовно-нравственные ценности в системе жизненных приоритетов молодежи, получающей педагогическое образование в Российской Федерации // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. № 13 (5). С. 6 – 16.
19. Толмачева В. В., Зайдуллина Ю. М. Аксиологические основы подготовки будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12 № 6. С. 110.
20. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 23.09.2025).
21. Шевлякова-Борзенко И. Л. Аксиологическая составляющая педагогической компетентности как фактор эффективности образования кросс-культурного типа // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 35-летию создания каф. риторики и методики преподавания яз. и лит. Минск, 2023. С. 187 – 192.
22. Юркина Э. А. Сущность и содержание аксиологической компетентности будущих педагогов // Актуальные проблемы современного отечественного образования : материалы всерос. науч.-практ. конф. Орёл, 2024. С. 462 – 467.
23. Яковлева Н. Ф. Подготовка учителя к педагогической поддержке формирования традиционных российских ценностей у обучающихся на региональных инновационных площадках // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 11. С. 246 – 250.

References

1. Bednarskaya G. G. Formirovanie aksiologicheskoy kompetentnosti kak sostavnoj chasti funkcional'no-kompetentnostnogo normativa socializirovannosti lichnosti na zanyatiyax anglijskogo yazy`ka v texnicheskom vuze // Yazy`k. Rech`. Lichnost': Sovremennyye tendencii professional'noj kommu-nikacii : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. dlya studentov, magistrantov i aspirantov. Ekaterinburg, 2024. S. 29 – 35.
2. Vasil`eva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I. Tradicionny`e cennosti sovremen-nogo rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo univer-siteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 20(4). S. 4 – 17.
3. Goneev A. D. Podgotovka magistrrov psixologo-pedagogicheskogo obrazovaniya k formirovaniyu u obuchayushhixsya tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej // Ucheny`e zapiski : e`lektron. nauch. zhurn. Kursko-go gos. un-ta. 2024. № 3(71). S. 159 – 164.
4. Gorbunova N. V. Metodologicheskie osnovy` aksiologicheskogo podxoda v profes-sional`nom pedagogicheskom obrazovanii // Problemy` sovremennogo pedagog-icheskogo obrazovaniya. 2019. № 62-1. S. 106 – 108.
5. Zheleznova T. Ya., Matyushonok I. A. Osobennosti razvitiya aksiologicheskoy kom-petentnosti pedagoga-muzy`kanta // Problemy` i perspektivy` razvitiya nachal`nogo obrazovaniya : sb. st. po materialam 3-j Vseros. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod, 2023. S. 81 – 84.
6. Kapustyanskaya V. V. Aksiologicheskaya kompetentnost` professionala v so-cial`noj sfere // Aktual`ny`e voprosy` sovremennoj nauki i obrazovaniya : sb. st. XLII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2024. S. 282 – 284.
7. Kondratyuk S. V. Aksiologicheskaya kompetentnost` kak faktor professional`nogo stanovleniya studentov – budushhix vospitatelej doshkol`nogo obrazovaniya // Vest-nik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki, Psixologicheskie nauki, Filologicheskie nauki (literaturovedenie). 2023. № 1 (13). S. 33 – 38.
8. Kondratyuk S. V. Strukturno-funkcional`naya model` formirovaniya aksiolog-icheskoy kompetentnosti studentov – budushhix pedagogov doshkol`nogo obra-zovaniya // Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Peda-gogicheskie nauki, Psixologicheskie nauki, Filologicheskie nauki (literaturovedenie). 2017. № 5. S. 23 – 28
9. Kurbatov V. A. Texnologiya realizacii osnov gosudarstvennoj politiki po sox-raneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej v sisteme vy`sshego obrazovaniya // Vy`sshaya shkola: nauchny`e issledovaniya : ma-terialy` mezhvuz. mezhdunar. kongr. M. 2023. S. 63 – 71.
10. Kuchina E. S. Rol` pedagoga-nastavnika v formirovanii aksiologicheskoy kompetent-nosti molodogo pedagoga v sisteme povy`sheniya professional`nogo masterstva // Obrazovanie v Kirovskoj oblasti. 2022. № 3 (63). S. 44 – 47.

11. Ledovskaya T. V. Aksiologicheskij aspekt neprery`vnosti pedagogicheskogo obrazovaniya // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 73-2. S. 211 – 214.
12. Leonova A. V., Leksina A. V. Duxovno-nravstvennoe i grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie kak osnova aksiologicheskoy kompetentnosti budushhix pedagogov // Vestnik Gosudarstvennogo social'no-gumanitarnogo universiteta. 2017. № 1(25). S. 95 – 98.
13. Moshnina R. Sh. Aksiologicheskie osnovy` sovershenstvovaniya professional`noj kompetentnosti pedagoga // Konferencium ASOU: sb. nauch. tr. i materialov nauch.-prakt. konf. 2016. № 3. S. 178 – 184.
14. Pavlova L. V., Shimichev A. S. Aksiologicheskie osnovy` professional`noj podgotovki uchitelya inostrannogo yazy`ka // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2024. № 83-4. S. 84 – 87
15. Perminova L. M. Aksiologicheskie smy`sly` samopoznaniya v podgotovke pedagoga // Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF. 2024. № 2 (14). S. 18 – 24.
16. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 № 1688-r «Ob utverzhdenii Konceptcii podgotovki pedagogicheskix kadrov dlya sistemy` obrazovaniya na period do 2030 goda». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (data obrashheniya: 23.09.2025).
17. Sagitdinova T. K. Aksiologicheskij aspekt professional`noj podgotovki pedagogicheskix kadrov // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 3 (186). S. 4 – 10.
18. Sklyarova N. Yu., Brodovskaya E. V. Tradicionny`e rossijskie duxovno-nravstvenny`e cennosti v sisteme zhiznenny`x prioritetov molodezhi, poluchayushhej pedagogicheskoe obrazovanie v Rossijskoj Federacii // Gumanitarny`e nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. 2023. № 13 (5). S. 6 – 16.
19. Tolmacheva V. V., Zajdullina Yu. M. Aksiologicheskie osnovy` podgotovki budushhix pedagogov // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2024. T. 12 № 6. C. 110.
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashheniya: 23.09.2025).
21. Shevlyakova-Borzenko I. L. Aksiologicheskaya sostavlyayushhaya pedagogicheskoy kompetentnosti kak faktor e`ffektivnosti obrazovaniya kross-kul`turnogo tipa // Aksiologiya filologicheskogo obrazovaniya v kontekste podgotovki pedagoga budushhego : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashh. 35-letiyu sozdaniya kaf. ritoriki i metodiki prepodavaniya yaz. i lit. Minsk, 2023. S. 187 – 192.
22. Yurkina E`. A. Sushhnost` i sodержanie aksiologicheskoy kompetentnosti budushhix pedagogov // Aktual`ny`e problemy` sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. Oryol, 2024. S. 462 – 467.

23. Yakovleva N. F. Podgotovka uchitelya k pedagogicheskoy podderzhke formirovaniya tradicionny`x rossijskix cennostej u obuchayushhixsya na regional`-ny`x innovacionny`x ploshhadkax // Sovremenny`e naukoemkie tekhnologii. 2023. № 11. S. 246 – 250.

M. A. Kostenko

**AXIOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS AS A SUBJECT OF RESEARCH,
PURPOSE AND RESULT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

The development of teachers' professional competencies in pedagogical axiology is becoming increasingly important in the context of the contemporary value paradigm of educational development. This article analyzes theoretical sources and contemporary research on strengthening the value foundations of the pedagogical education system, including the development of axiological competencies in teachers. The phenomenon of teachers' axiological competence is examined in the context of the contemporary task of preparing them to convey the values of Russian culture to students; its relevant essential characteristics and substantive components are identified. Based on an analysis of scientific papers and taking into account the author's empirical research, approaches to developing the content of additional professional programs for school teachers aimed at developing their axiological competence are identified.

Keywords: *teaching staff, general education, value foundations, axiological competence, additional professional education, training teachers to transmit values.*

УДК 37.091.3:004

Н. А. Наумова, Э. А. Николаева

**ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ВУЗОВ НА РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Статья посвящена анализу влияния информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и искусственного интеллекта (ИИ) на трансформацию роли преподавателя в современной образовательной среде вуза. Авторы доказывают, что под воздействием цифровизации происходит смена парадигмы: преподаватель перестает быть основным источником информации, превращаясь в фасилитатора, наставника и проектировщика образовательных траекторий. На основе анализа научной литературы выделен фреймворк ключевых цифровых навыков педагога XXI века. Проведен сравнительный анализ российских курсов повышения квалификации, выявивший их практическую ориентированность, но также необходимость большей персонализации и интеграции новейших технологий, таких как ИИ. Делается вывод о

том, что успех цифровой трансформации образования зависит от способности преподавателя гармонично сочетать технологические инструменты с развитием эмоционального интеллекта и межличностных взаимодействий.

***Ключевые слова:** роль преподавателя, информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда вузов, повышение квалификации, цифровые навыки.*

В текущей ситуации образовательные организации высшего профессионального образования становятся объектом и субъектом влияния цифровых технологий, при этом под воздействием новых достижений в этой сфере происходит непрерывное изменение современной образовательной среды. По определению, представленному в докладе UNESCO (2023), цифровая трансформация образования включает «использование цифровых инноваций в расширении доступа к возможностям образования и продвижении инклюзивности, повышении актуальности и качества обучения, построении путей непрерывного обучения на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), укреплении систем управления образованием и обучением, и мониторинг процессов обучения» [20]. Во многих исследованиях, посвященных внедрению информационно-коммуникационных технологий, отмечается: «появление новой информационной онлайн-сферы открывает масштабный доступ к информации и интерактивному диалогу между преподавателями и обучающимися» [8, с. 86], происходит «расширение использования цифровых технологий и как средства обучения» [6, с. 231]. Т. В. Громова, описывая понятие «цифровая образовательная среда», подчеркивает,

что теперь это новая реальность, в которой все компоненты системы образования взаимодействуют с помощью новых педагогических цифровых инструментов и технологий [2, с. 216]. Более того, «...создание информационно-образовательной среды (далее – ИОС) в образовательном учреждении продиктовано как современными реалиями и требованиями общества, с одной стороны, так и новыми теоретическими представлениями о системе профессионального образования Российской Федерации, которые нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС) всех ступеней образования (школа, колледж, вуз). К примеру, в новом стандарте среднего профессионального образования (СПО) прописаны не только уже устоявшиеся требования к ИОС: “доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах), но и как новшество проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий”» [3, с. 94].

Таким образом, мы видим, что стремительно развивающиеся цифровые технологии ведут к переосмыслению концептуальных основ и изменению педагогических условий, практик и приемов, необходимых для образовательного процесса в современной образовательной среде вуза. Повсеместное внедрение электронных образовательных платформ (Learning Management Systems – LMS) становится дополнительной нагрузкой для преподавателей, являющихся, по выражению М. Пренски, «цифровыми мигрантами», которые должны в ходе своего рабочего процесса перестроиться, обучиться новым средствам и способам взаимодействия с современными студентами, являющимися, в свою очередь, по мнению того же автора, «цифровыми аборигенами» [11]. Одна из проблем, возникающая в этом контексте, – изменение роли и функционала преподавателя, его влияния на формирование образовательных результатов обучающихся. В зарубежных (Ronghuai Huang et al., 2024; Saba Hasanzadeh et al., 2024) и отечественных (Агеенко и др., 2018, Кущева, Терехова, 2019; Avdeeva, 2024) педагогических исследованиях высказываются мнения, что сегодняшние педагогические подходы могут оказаться неэффективными в высших учебных заведениях, использующих цифровые технологии. Роль и функции преподавателя часто сводят к фасилитации, аргументируя тем, что образовательный процесс должен быть более ориентирован на ученика. Более того, в некоторых

исследованиях описывается «...конфликт образовательных практик. Перераспределение нормализующих функций между преподавателем и студентом, изменение типа активности обоих субъектов образовательной деятельности предъявляют новые требования к разработке учебных форматов» [1, с. 39]. Очевидно, что такой конфликт возникает чаще всего, когда компетенции преподавателя не соответствуют запросам и ожиданиям обучающихся, потребности которых ставятся в парадигме современной экосистемы образования на первое место.

Проведенный обзор литературы показал, что остается открытым вопрос, как влияет внедрение информационно-коммуникационных технологий на изменение роли преподавателя в современной образовательной системе?

Методология данного исследования базируется на изучении и синтезе научных работ российских и зарубежных авторов, посвященных актуальным образовательным парадигмам и роли преподавателя как участника образовательного процесса в сфере высшего образования.

Так, согласно van Laar et al. (2018), навыки XXI века, представленные в табл. 1, которые требуются преподавателям в современном образовательном контексте, охватывают широкий спектр концептуальных способностей, в то время как цифровые навыки часто сводятся к более ограниченному набору операционных способностей [21, с. 2190].

Фреймворк ключевых цифровых навыков
преподавателя XXI века (перевод наш. – Н. Н. и Н. Э.)

Аспекты цифровых навыков XXI века	Концептуальное определение
Технические	Навыки использования (мобильных) устройств и приложений для выполнения практических задач и распознавания конкретных онлайн-сред, а также для навигации и поддержания ориентации
Управление информацией	Навыки эффективного поиска, отбора, организации информации с использованием ИКТ для принятия обоснованных решений о наиболее подходящих источниках информации для конкретной задачи
Коммуникация	Навыки использования ИКТ для передачи информации другим с обеспечением эффективного выражения значения
Сотрудничество	Навыки использования ИКТ для создания социальной сети и работы в команде с целью обмена информацией, ведения переговоров, принятия решений с взаимным уважением ради достижения общей цели
Креативность	Навыки использования ИКТ для генерации новых или ранее неизвестных идей, а также преобразования знакомых идей в новый продукт, услугу или процесс
Критическое мышление	Навыки использования ИКТ для вынесения обоснованных суждений и выбора на основе полученной информации
Решение проблем	Навыки использования ИКТ для когнитивной обработки и понимания проблемы в совокупности с активным использованием знаний для поиска решения

Кроме того, получивший в последнее время повсеместное применение искусственный интеллект (ИИ) также влияет на изменение образовательного процесса. Можно утверждать, что проникновение ИИ в сферу образования смещает роль преподавателя от носителя информации к наставнику, развивающему критическое мышление.

В то же время последние исследования Souza et al. (2024), описывающие The Cognitive Mediation Networks Theory – Теорию когнитивных посреднических сетей (перевод-наш. – Н. Н. и Н. Э.), отмечают, что «когнитивное развитие является результатом функциональной инвариантности между обучающимся человеком и объектом интереса. Первоначально воспринимаемые

как шум при повторяющихся взаимодействиях и распознавании образов эти структуры становятся средствами обработки информации, что еще больше повышает когнитивные способности. Это развитие, особенно если оно началось рано, со временем усиливается. По мере усвоения функциональных паттернов они формируют динамично взаимодействующую когнитивную экосистему» [16].

Использование данного постулата применительно к образовательному процессу, в котором преподаватель является объектом интереса обучающегося, ведет нас к выводу, что когнитивное развитие обучающихся формируется под воздействием личности преподавателя.

Исследования, анализирующие опросы студентов в отношении важности роли преподавателя (Kingma et al., 2024; Avdeeva, 2024; Saba Hasanazadeh et al., 2024 и др.) указывают, что эффективность обучения напрямую зависит от качества взаимоотношений и поведения преподавателя. При этом целенаправленное выстраивание прочных педагогических связей становится главной стратегией для создания по-настоящему эффективной и поддерживающей атмосферы на уроке и ведет к более высокой удовлетворенности обучающихся и более высокой мотивации.

В этом контексте важно, чтобы ИИ оставался помощником, а не заменой преподавателя. Это доказывает потребность университетов в новой модели обучения, поддерживаемой релевантными цифровыми инструментами. В то же время роль преподавателя вуза в эпоху искусственного интеллекта кардинально меняется, но не исчезает. Вместо традиционной функции источника знаний преподаватель становится навигатором, куратором, редактором учебных материалов и исследователем новых технологий, фасилитатором образовательного процесса, адаптированного к новым реалиям цифровой эпохи.

Все перечисленные функции требуют постоянного обучения и адаптации.

Дополняя фреймворк основных цифровых навыков XXI века, приведенный выше, можно выделить следующие основные навыки, которые нужны уже сегодня современным преподавателям вуза:

- уверенное владение ИИ-инструментами, навыки создания эффективных запросов (промптов) в ИИ-системах, критическая оценка результатов

работы ИИ, интеграция цифровых технологий в учебный процесс, понимание внутренней логики и ограничений ИИ;

- проектирование гибридных образовательных моделей с цифровыми и традиционными компонентами, фасилитация учебного процесса с использованием ИИ, развитие креативности и критического мышления у студентов, организация коллаборативного обучения в цифровой среде;

- развитие эмоционального интеллекта, навыков эмпатии, модерации дискуссий, разрешения конфликтов, мотивации и создания поддерживающей образовательной среды;

- формирование критического мышления и самоанализа, умение распознавать когнитивные искажения, управление вниманием и концентрацией, ответственное и осознанное взаимодействие с информацией и ИИ;

- понимание правовых и этических норм применения ИИ в образовании, обеспечение информационной безопасности и защиты данных.

Для описания актуальной ситуации развития перечисленных навыков у преподавателей был проведен сравнительный анализ курсов повышения квалификации, нацеленных на повышение цифровой грамотности преподавателей. В исследовании рассматривались следующие ресурсы:

1. «Развитие ИКТ-компетенций педагога для повышения образовательных результатов» – бесплатный дистанционный курс длительностью 29 дней (36 часов). Включает изучение понятий цифровой грамотности, инструментов персонализации обучения, цифровой коммуникации и создания образовательной

среды с использованием мультимедийных ресурсов [14].

2. Онлайн-курс ИИТО ЮНЕСКО «Цифровые инструменты и сервисы для учителя» (на платформе Stepik) – программа основана на рекомендациях ЮНЕСКО, направлена на овладение цифровыми образовательными ресурсами, создание электронного контента и применение сервисов для повышения качества преподавания в соответствии с российскими стандартами [8].

3. Курс повышения квалификации «ИКТ-технологии в деятельности педагогов» (72 академ. часа, 4 недели) – курс учит применять сетевые технологии, создавать цифровую образовательную среду и ресурсы, развивать общепедагогическую ИКТ-компетентность и использовать интернет-ресурсы для профессионального роста [5].

4. КПК-208.5 «Современные технологии в образовании: цифровая грамот-

ность и цифровая компетентность педагога» (36 часов) – практический курс по применению цифровых технологий и проектированию дистанционных курсов, включая методы «перевернутого класса», использование веб-квестов и интерактивных упражнений [12].

5. Курс повышения квалификации «ИКТ-компетенции преподавателя» – формат дистанционного обучения с выдачей удостоверения, охватывает работу с современными цифровыми инструментами, программами и создание образовательного контента [10].

6. «Цифровая грамотность педагога» – модульный формат, включает основные понятия, виды цифровых образовательных ресурсов и инструментов, сделан акцент на практическом применении ИКТ в педагогике [4].

Полученные данные представлены в табл. 2 и 3. Анализ проводился по материалам, представленным в открытом доступе.

Таблица 2

Сравнительный анализ курсов по ИКТ для повышения цифровой грамотности преподавателей

Курс / Программа	Практическая направленность	Наличие упражнений	Формат и доступность
Развитие ИКТ-компетенций педагога (дистанционный)	Высокая, реальные кейсы и проекты	Интерактивные задания и тесты	Онлайн, доступен бесплатно
Онлайн-курс ИИТО ЮНЕСКО «Цифровые инструменты»	Сбалансированная теория и практика	Практика создания электронного контента	Онлайн, сертификация
Курс повышения квалификации «ИКТ-технологии»	Обширное использование ИКТ	Модули с практическими кейсами	Очный/дистанционный, платный
КПК-208.5 «Современные технологии в образовании»	Практический курс с проектами	Веб-квесты, интерактивные упражнения	Онлайн, гос. программа
Курс «ИКТ-компетенции преподавателя» (КПК и др.)	Практические навыки работы с ИКТ	Практические работы, создание контента	Онлайн, дистанционно
«Цифровая грамотность педагога» (модульный курс)	Практические упражнения	Тесты, задания по темам	Модульный формат онлайн

Таблица 3

Сравнительный анализ сильных и слабых сторон курсов по ИКТ для повышения цифровой грамотности преподавателей

Курс / Программа	Сильные стороны	Слабые стороны
«Развитие ИКТ-компетенций педагога» (дистанционный)	Гибкость, практическая ориентация	Недостаток продвинутых цифровых инноваций
Онлайн-курс ИИТО ЮНЕСКО «Цифровые инструменты»	Международные стандарты, современный контент	Мало персонализации, слабая интерактивность
Курс повышения квалификации «ИКТ-технологии»	Методы смешанного обучения, комплексность	Недостаток обратной связи и оценки усвоения
КПК-208.5 «Современные технологии в образовании»	Инновационные методы обучения	Ограничено применение ИИ и Big Data
Курс «ИКТ-компетенции преподавателя» (КПК и др.)	Простота освоения, ориентированность на новичков	Ограниченный уровень сложности
Цифровая грамотность педагога (модульный курс)	Фокус на базовых навыках и применении в работе	Слабая адаптация под разные уровни

Проведенный анализ показал, что представленные курсы по ИКТ в целом обеспечивают базовую практическую подготовку преподавателей, однако программы требуют постоянного обновления в области современных технологий, персонализации обучения и повышения качества интерактивного взаимодействия.

Также в отдельных программах встречается недостаток адаптации упражнений под разные уровни слушателей, что снижает эффективность для менее подготовленных групп. В некоторых проектах принимает участие большое количество слушателей, что усложняет контроль усвоения тем, и в этом случае на онлайн-курсах иногда

не хватает системной обратной связи и сопровождения. В целом практическая направленность и упражнения в курсах хорошо проработаны, но для повышения качества обучения требуется улучшение персонализации и интерактивности.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что внедрение информационно-коммуникационных технологий хоть и ведет к цифровой трансформации высшего образования, тем не менее не отменяет роль преподавателя, но требует ее фундаментальной перестройки: от транслятора знаний к роли наставника, фасилитатора, проектировщика образовательных траекторий и куратора цифрового контента. При

этом именно от способности преподавателя создать гармоничную гибридную среду, в которой цифровые инструменты усиливают, а не подменяют живое педагогическое взаимодействие, зависит успешная интеграция ИКТ в образовательный процесс. В этой связи для преподавателей центральной задачей становится целенаправленное развитие своих цифровых

компетенций наряду с развитием эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков работы с искусственным интеллектом. Призванные решить эту задачу курсы повышения квалификации требуют улучшения персонализации и интерактивности для повышения качества обучения, что определяет дальнейшие направления исследований.

Литература

1. Агеенко Н. В., Барашкина Е. А., Масленкова Н. А. Трансформация образовательных практик в условиях цифровой среды // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 15. № 4. С. 34 – 43.
2. Громова Т. В. Готовность преподавателей высшей школы к цифровой трансформации образования // Вестник педагогических наук. 2024. № 3. С. 215 – 221.
3. Железовская Г. И., Недогреева Н. Г., Львицына А. А. Педагогические условия создания информационно-образовательной среды учебного заведения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2(23). С. 93 – 96.
4. Каталог курсов повышения квалификации [Электронный ресурс] // ЯКласс: образовательный портал. URL: <https://hub.yaklass.ru/kpk> (дата обращения: 26.09.2025).
5. Курс повышения квалификации «ИКТ-технологии в деятельности педагогов» [Электронный ресурс] // Мой университет : образовательный портал. URL: <https://moi-universitet.ru/kurs-povysheniya-kvalifikacii-ikt-tehnologii-v-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 26.09.2025).
6. Кущева Н. Б., Терехова В. И. Цифровое обучение и роль преподавателя высшей школы в реализации электронного обучения // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN219.pdf> (доступ свободный) (дата обращения: 04.09.2025).
7. Магомеддибиров З. А., Симакова Т. П., Кафарова К. З. Современные цифровые технологии и искусственный интеллект как средство организации эффективной самостоятельной работы студентов // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6(109). С. 230 – 233.
8. Новый курс ИИТО ЮНЕСКО «Цифровые инструменты и сервисы для учителя» с выдачей сертификата [Электронный ресурс] // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) : [сайт]. URL: <https://iite.unesco.org/ru/highlights/novyj-kurs-iito-unesco-tsifrovye-instrumenty-i-servisyy-dlya-uchitelya-s-vydachej-sertifkata/> (дата обращения: 26.09.2025).

9. Плиева А. О., Коркмазов А. В., Халиев М. С. У. К вопросу о применении информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 87 – 89.
10. Повышение квалификации по программе «Информатика (СПО)» для преподавателей вузов и ссузов [Электронный ресурс] // Академия современных технологий. URL: https://xn--90afccar8afg8b5b.xn--p1ai/sankt-peterburg/catalog/prepodavatel_vuza_ssuzha/informatika-spo-povishenie-kvalifikacii/?offer=116105 (дата обращения: 26.09.2025).
11. Пренски М. Аборигены и иммигранты цифрового мира [Электронный ресурс] // OnTheHorizon // MCB University Press. Vol. 9 № 5, окт. 2001. URL: <https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (дата обращения: 04.09.2025).
12. Современные технологии в образовании: цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога [Электронный ресурс] : программа повышения квалификации // Университет 2035 : Национальная технологическая инициатива (НТИ). URL: https://cnoi.ru/advanced_training/obrazovanie/cifrovaya-obrazovatel-naya-sreda-ikt/kpk-2085-sovremennye-tehnologii-v-obrazovanii-cifrovaya-gramotnost-i-cifrovaya-kompetentnost-pedagoga.html (дата обращения: 26.09.2025).
13. Таболова Е. М., Осечкина Л. И., Камалова Н. В. Конструирование системы профессионального роста педагога в условиях дополнительного профессионального образования МГОУ // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2021. № 44(63). С. 111 – 119.
14. Цифровая грамотность [Электронный ресурс] : уроки для школьников // Учи.ру : образовательная платформа. URL: https://distant.uchi.ru/digital_literacy (дата обращения: 26.09.2025).
15. Avdeeva Yu. A. Transformation of teaching practices in the era of digital environment // EAP / ESP / EMI in the context of higher education: Collection of articles on the results of the IX Annual International Conference, Moscow, 30 – 31 мая 2024 г. М. : Спутник+, 2024. Pp. 15 – 22.
16. de Souza, B. C., Serrano de Andrade Neto, A., & Roazzi, A. (2024). The generative AI revolution, cognitive mediation networks theory and the emergence of a new mode of mental functioning: Introducing the Sophotechnic Mediation scale. Computers in Human Behavior: Artificial Humans, 2(1), 100042. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100042>
17. Kingma, T., Smits, A., Jaarsma, D., & Voogt, J. (2024). What need-supportive and need-thwarting teaching behaviors do university teachers use in their honors classes? An observational study. International Journal of Educational Research Open, 6, 100331. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100331>

18. Ronghuai Huang, Michael Agyemang Adarkwah, Mengyu Liu, Ying Hu, Rongxia Zhuang, Tingwen Chang. Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era. *Frontiers of Digital Education*, 2024, 1(4): 279-294 DOI:10.1007/s44366-024-0031-x
19. Saba Hasanzadeh, Shaghayegh Shayesteh, & Reza Pishghadam. (2024). Investigating the role of teacher concern in EFL students' motivation, anxiety, and language achievement through the lens of self-determination theory. *Learning and Motivation*, 86, 101992 – 101992. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101992>
20. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* Paris: UNESCO. (2023) // Официальный интернет-портал ЮНЕСКО. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology> (дата обращения: 01.09.2023).
21. van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2018). 21st-century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and Informatics*, 35(8), 2184 – 2200. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>

References

1. Ageenko N. V., Barashkina E. A., Maslenkova N. A. Transformatsiia obrazovatel'nykh praktik v usloviakh tsifrovoi sredy // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. 2018. T. 15. № 4. S. 34 – 43.
2. Gromova T. V. Gotovnost' prepodavatelei vysshei shkoly k tsifrovoi transformatsii obrazovaniia // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2024. № 3. S. 215 – 221.
3. Zhelezovskaia G. I., Nedogreeva N. G., L'vitsyna A. A. Pedagogicheskie usloviia sozdaniia informatsionno-obrazovatel'noi sredy uchebnogo zavedeniia // Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya. 2018. T. 7. № 2(23). S. 93 – 96.
4. Katalog kursov povysheniia kvalifikatsii [Elektronnyi resurs] // IAKlass: obrazovatel'nyi portal. URL: <https://hub.yaklass.ru/kpk> (data obrashcheniia: 26.09.2025).
5. Kurs povysheniia kvalifikatsii «IKT-tekhnologii v deiatel'nosti pedagogov» [Elektronnyi resurs] // Moi universitet: obrazovatel'nyi portal. URL: <https://moi-universitet.ru/kurs-povysheniya-kvalifikatsii-ikt-tekhnologii-v-deyatelnosti-pedagogov> (data obrashcheniia: 26.09.2025).
6. Kushcheva N. B., Terekhova V. I. Tsifrovoe obuchenie i rol' prepodavatel'ia vysshei shkoly v realizatsii elektronnoho obucheniia // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN219.pdf> (data obrashcheniia: 04.09.2025).
7. Magomeddibirova Z. A., Simako T. P., Kafarova K. Z. Sovremennye tsifrovye tekhnologii i iskusstvennyi intellekt kak sredstvo organizatsii effektivnoi samostoiatel'noi raboty studentov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. 2024. № 6(109). S. 230 – 233.

8. Novyi kurs IITO IuNESKO «Tsifrovye instrumenty i servisy dlia uchitel'ia» s vydachei sertifikata [Elektronnyi resurs] // Institut IuNESKO po informatsionnym tekhnologiiam v obrazovanii (IITO IuNESKO) : [sait]. URL: <https://iite.unesco.org/ru/highlights/novyy-kurs-iito-unesko-tsifrovye-instrumenty-i-servisy-dlya-uchitelya-s-vydachej-sertifikata/> (data obrashcheniia: 26.09.2025).
9. Plieva A. O., Korkmazov A. V., Khaliev M. S. U. K voprosu o primenenii informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vuza // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia. 2021. № 1(86). S. 87 – 89.
10. Povyshenie kvalifikatsii po programme «Informatika (SPO)» dlia prepodavatelei vuzov i sszov [Elektronnyi resurs] // Akademiia sovremennykh tekhnologii: sait. URL: https://xn--90afccar8afg8b5b.xn--p1ai/sankt-peterburg/catalog/prepodavatel_vuza_ssuz/informatika-spo-povyshenie-kvalifikacii/?offer=116105 (data obrashcheniia: 26.09.2025).
11. Prensky M. Aborigeny i immigranty tsifrovogo mira [Elektronnyi resurs] // OnThe-Horizon // MCBUniversityPress. Vol. 9 № 5, okt. 2001). – Rezhim dostupa: <https://gimc.ru/content/statya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (data obrashcheniia 04.09.2025).
12. Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: tsifrovaia gramotnost' i tsifrovaia kompetentnost' pedagoga [Elektronnyi resurs] : programma povysheniia kvalifikatsii // Universitet 2035: Natsional'naia tekhnologicheskaiia iniatsiativa (NTI). – URL: https://cnoi.ru/advanced_training/obrazovanie/cifrovaya-obrazovatel-naya-sreda-ikt/kpk-2085-sovremennye-tehnologii-v-obrazovanii-cifrovaya-gramotnost-i-cifrovaya-kompetentnost-pedagoga.html (data obrashcheniia: 26.09.2025).
13. Tabolova E. M., Osechkin L. I., Kamalova N. V. Konstruirovanie sistemy professional'nogo rosta pedagoga v usloviakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia MGOU // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaia Grigor'evicha Stoletovykh. Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. 2021. № 44(63). S. 111 – 119.
14. Tsifrovaia gramotnost' [Elektronnyi resurs] : uroki dlia shkol'nikov // Uchi.ru: obrazovatel'naia platforma. URL: https://distant.uchi.ru/digital_literacy (data obrashcheniia: 26.09.2025).
15. Avdeeva Yu. A. Transformation of teaching practices in the era of digital environment // EAP / ESP / EMI in the context of higher education: Collection of articles on the results of the IX Annual International Conference, Moscow, 30 – 31 maya 2024 g. M. : Sputnik+, 2024. P. 15 – 22.
16. de Souza, B. C., Serrano de Andrade Neto, A., & Roazzi, A. (2024). The generative AI revolution, cognitive mediation networks theory and the emergence of a new mode of mental functioning: Introducing the Sophotechnic Mediation scale. Computers in Human Behavior: Artificial Humans, 2(1), 100042. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100042>
17. Kingma, T., Smits, A., Jaarsma, D., & Voogt, J. (2024). What need-supportive and need-thwarting teaching behaviors do university teachers use in their honors classes?

- An observational study. International Journal of Educational Research Open, 6, 100331. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100331>
18. Ronghuai Huang, Michael Agyemang Adarkwah, Mengyu Liu, Ying Hu, Rongxia Zhuang, Tingwen Chang. Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era. Frontiers of Digital Education, 2024, 1(4): 279-294 DOI:10.1007/s44366-024-0031-x
 19. Saba Hasanzadeh, Shaghayegh Shayesteh, & Reza Pishghadam. (2024). Investigating the role of teacher concern in EFL students' motivation, anxiety, and language achievement through the lens of self-determination theory. Learning and Motivation, 86, 101992 – 101992. URL: <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101992>
 20. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO. (2023) // Официальный интернет-портал ЮНЕСКО. URL: <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology> (дата обращения: 01.09.2023).
 21. van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2018). 21st-century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. Telematics and Informatics, 35(8), 2184 – 2200. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006>.

N. A. Naumova, E. A. Nikolaeva

**THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE MODERN UNIVERSITY
EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE TEACHER'S ROLE
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

The article analyzes the impact of Information and Communication Technologies (ICT) and Artificial Intelligence (AI) on the transformation of the teacher's role in the modern university educational environment. The authors argue that digitalization leads to a paradigm shift: the teacher ceases to be the primary source of information, evolving into a facilitator, mentor, and designer of educational trajectories. Based on a review of scientific literature, a framework of key digital skills for the 21st-century teacher is presented. A comparative analysis of Russian professional development courses reveals their practical focus but also highlights the need for greater personalization and integration of cutting-edge technologies like AI. The conclusion emphasizes that the success of the digital transformation in education depends on the teacher's ability to harmoniously combine technological tools with the development of emotional intelligence and interpersonal interactions.

Key words: *teacher's role, information and communication technologies (ICT), university educational environment, professional development, digital skills.*

ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Традиционно в российских военных вузах получают образование иностранные военнослужащие, их обучение начинается с изучения русского языка. В статье рассматривается процесс обучения русскому языку в военном вузе. Обосновывается идея использования иммерсивных технологий в практике русского языка как иностранного для полного погружения в языковую и культурную среду. Приводятся примеры аутентичных и учебных подкастов, принципы создания подкастов, алгоритм работы с подкастами; данные иммерсивные технологии являются дополнением к основному учебному материалу, оказывают помощь в самостоятельной подготовке, вносят разнообразие в учебный процесс.

Ключевые слова: иммерсивное обучение, иностранные военнослужащие, речевая компетенция, подкаст, текст по специальности.

Современная Россия – ведущая держава, которая занимает достойное место в мировой политике, экономике, общественной жизни, участвует в глобальных социально-экономических изменениях. Современный мир не может существовать без «непрерывной коммуникации»: взаимоотношения между странами определяют их авторитет на международной арене.

Интерес к России, к российскому образованию, русскому языку становится пристальнее год от года: согласно данным Минобрнауки, в России учится 355 тысяч иностранных студентов. Одна из национальных целей, утвержденных Президентом Российской Федерации, – увеличение к 2030 году численности иностранных студентов до 500 тысяч [7].

Традиционно в российских военных вузах обучаются иностранные военнослужащие: курсанты, слушатели, адъюнкты, офицеры и др. Образовательные

организации МО России обучают около 10 тысяч иностранцев. Об этом заявил на брифинге для иностранных военных атташе начальник 3-го управления Главного управления кадров капитан 1-го ранга Евгений Вяткин: «В настоящее время в военных образовательных организациях Министерства обороны обучается около 10 тысяч военнослужащих из 56 иностранных государств. Их подготовку осуществляют 14 военных академий, два военных университета и 11 училищ» [1].

Обучение иностранных военнослужащих в военных вузах России начинается с изучения русского языка, потому что подготовка квалифицированного специалиста невозможна без овладения русским языком.

Подготовительный этап обучения РКИ готовит иностранных военнослужащих к сдаче экзамена по русскому языку на сертификат I уровня, а также кандидатского минимума по русскому

языку для адъюнктов. Программа по русскому языку для подготовительного курса включает шесть модулей работы:

- модуль 1. Коммуникативный курс;
- модуль 2. Введение в научный стиль речи;
- модуль 3. Введение в военную терминологию;
- модуль 4. Официально-деловой стиль;
- модуль 5. Введение в публицистический стиль;
- модуль 6. Введение в язык специальности.

Отбор материала для программы проводился в соответствии с целями и задачами обучения РКИ в военном вузе. Следовательно, во-первых, иностранный обучающийся должен овладеть речевой и коммуникативной компетенциями в таких сферах общения, как учебно-бытовая, культурно-социальная, и, во-вторых, работать с текстами различных функциональных стилей речи и текстами по специальности. В филиале ВА МТО (г. Пенза) обучение иностранных военнослужащих на довузовском этапе обучения происходит по учебному пособию Л. А. Доброхотовой, Т. В. Бажановой, Е. С. Замятиной «Русский язык как иностранный. Работа с текстами по специальности» [2].

Таким образом, процесс обучения русскому языку на подготовительном этапе организуется на материалах различных текстов. Это тексты по специальности, научным дисциплинам, исторические тексты, художественные тексты и др. Безусловно, правильно построенная работа с текстом на занятии – это ступень к открытой коммуникации, прямой путь к продуктивной речевой деятельности. Такая задача может быть

выполнена только при систематичном и творческом подходе преподавателя.

Последние несколько лет в филиале ВА МТО (г. Пенза) обучаются курсанты, адъюнкты, слушатели из стран Юго-Восточной Азии. Второй год мы работаем с военнослужащими из Мьянмы.

Как было замечено выше, начинается учеба в военном вузе для иностранного военнослужащего с освоения русского языка. Так, первое знакомство с Россией и российским вузом происходит «через» преподавателя русского языка, который должен не только сформировать речевую и коммуникативную компетенции, но и помочь военнослужащим адаптироваться в «новой жизни».

Образовательная система Мьянмы отлична от российской: несмотря на то что военное образование в Мьянме считается наиболее престижным, часто бирманские курсанты обучаются по специальностям, не связанным с военной направленностью, – это результат политического и экономического кризиса в стране. Следовательно, военнослужащие из Мьянмы испытывают трудности и в обучении, и в адаптации в русской среде.

Основная черта современного мира – мобильность. Соответственно, у многих людей возникает желание быстро освоить новый язык. Для преподавателя это бесконечный поиск новых технологий, подразумевающих эффективное развитие речевых навыков. Например, иммерсивные технологии. Появившиеся достаточно давно, еще в 30-х годах XX века, когда был опубликован рассказ Ст. Вейнбаума «Очки Пигмалиона», они начали активно развиваться в

последние десятилетия, когда приобрел популярность шлем виртуальной реальности. По утверждению современного ученого Г. С. А. Махмадиевой, иммерсивные технологии – «это собирательное название всех технологий, которые включают в себя взаимодействие человека с пространством, информацией, контентом» [4, с. 52]. Иммерсивные технологии дают возможность создания инновационных педагогических технологий. Перед преподавателями РКИ встал вопрос: как можно использовать иммерсивные технологии в практике русского языка как иностранного. Используя данный метод, возможно полное погружение в языковую и культурную среду, но в условиях военного вуза это нереально, потому что военнотружущие ограничены в пространстве, в доступе к интернет-ресурсам. Кроме того, иммерсивное обучение, построенное посредством информационных коммуникационных технологий, должно быть «дозированным»: преподавателя не могут полностью заменить VR-технологии.

В образовательной среде военного вуза широко используются инновационные технологии:

- электронные учебники;
- интерактивные тренажеры;
- электронные словари и переводчики;
- виртуальная среда (музеи, экскурсии);
- тематические презентации, анимации, видео и др.

Преподаватели русского языка создают языковую среду, активно включая в процесс обучения элементы иммерсивного обучения. Начинается процесс обучения русскому языку с

вводно-фонетического курса: вводятся русские буквы, звуки, простейшие грамматические конструкции. На данном этапе обучения «на помощь приходит» элемент иммерсивного подхода – метод подкастов. Подкасты очень популярны и прочно вошли в нашу жизнь. Материалы подкастов обычно размещают в Интернете, а затем скачивают, прослушивают и просматривают в режиме онлайн. В военном вузе существует собственная электронная среда, которая вполне может быть использована для подкастов. Доказано, что подкастинг – эффективный метод работы для подготовки к аудированию, способствует развитию речевых навыков. Достоинством подкастов для обучения является также то, что в них обязательно присутствуют файлы с текстами, куда можно включать разную информацию: определение терминов, грамматические модели, исторические факты. Рационально, когда записывать аудиофайлы будут разные люди, чтобы обучающиеся «слышали» различные голоса, интонации, тембр, – это помогает учиться воспринимать информацию на слух. Обоснование использования подкастов в обучении, алгоритм работы с подкастами описаны в работах современных ученых, а именно в статье К. А. Клочко и А. А. Гиниятуллиной «Использование подкастов в обучении аудированию на иностранном языке» [3, с. 133].

Существуют учебные подкасты и аутентичные подкасты. На просторах Интернета можно легко найти подборки аутентичных подкастов, а учебных подкастов, как отмечают преподаватели РКИ, практически нет. Есть мнение, что аутентичные русскоязычные

подкасты можно использовать для обучения и формирования коммуникативных компетенций. Если обращаться к системе образования в военном вузе, то следует внимательно отбирать аутентичные тексты (подкасты) для каждого блока, модуля, темы.

Мы не впервые в работе обращаемся к данной методике, понимаем ее эффективность и предлагаем создавать собственные подкасты, учитывая специфику данной национальной группы. Учитывая следующие рекомендации, вполне реально владеть собственной базой подкастов и дополнять ее каждый год:

выбирать (составлять) подкасты, учитывая уровень данной группы;

выбирать для подкастов только нужные, интересующие обучающихся темы;

обращать внимание на голос диктора в подкасте, использовать голоса разных людей для записи подкаста;

подробно объяснить методику работы с подкастом и транскриптом.

Как работать с подкастами? Есть несколько способов работы. Мы предлагаем следующий вариант:

1) прослушать подкаст первый раз максимально внимательно;

2) прослушать текст второй раз и повторить слова и фразы;

3) обратиться к транскрипту, перевести незнакомые слова;

4) прослушать еще раз, если что-то непонятно, обратиться к транскрипции;

5) повторять слова и фразы за диктором, следя за произношением.

Начинать работу следует с самых простых аутентичных текстов. Мы предлагаем варианты текстов, ориентиро-

ванные исключительно на национальную группу Мьянмы, обучающуюся в филиале ВА МТО (г. Пенза), 2024/25 учебный год.

Вариант 1

Хочешь, расскажу тебе, как пройти в столовую? Сначала надо выйти из корпуса, повернуть направо и пройти по березовой аллее. Последнее здание слева – это столовая.

Вариант 2

Хочешь, расскажу тебе, как доехать до аэропорта? Сначала надо выйти на остановку и сесть на автобус № 80. Конечная остановка – это аэропорт. В аэропорт надо приезжать за 2 часа до отправления самолета.

Вариант 3

Хочешь, расскажу тебе, как пройти в ROSTIC'S? ROSTIC'S находится недалеко от института. Нужно выйти из КПП и пройти прямо 200 – 250 м: слева будет парк, справа – магазин «Пятерочка», а прямо – кафе.

Вариант 4

Хочешь, расскажу тебе, где можно выпить вкусный кофе? Нужно выйти из КПП, пройти по аллее, и можно увидеть новые высотные дома. На первом этаже находится Coffee Bean.

Тексты следует постепенно усложнять.

Вариант 5

Хочешь, расскажу тебе, где самый вкусный Том Ям? Надо на 29-м маршруте доехать до супермаркета «Суворовский». Пройти на 2-й этаж в кафе «PhoBin Ханой». Там много овощей, мясо, морепродукты, соусы. Главный повар – Дядюшка Туан дарит подарки: вок, тайские конфеты, креветочные чипсы. Главное – недорого!

Вариант 6

Хочешь, расскажу тебе, как можно отдохнуть? В нашем городе много развлекательных мест. Есть театр, филармония, кинотеатры, музеи. Краеведческий музей в центре города, недалеко от института. Надо выйти на улицу Лермонтова, перейти дорогу, пройти через парк и пройти один квартал вниз. Билеты в музей стоят недорого, но экскурсовод интересно расскажет об истории нашего города.

Вариант 7

Хочешь, расскажу тебе, как пройти в зоопарк? В нашем городе есть большой зоопарк. Находится он недалеко от института и можно пройти пешком. Надо выйти из южного КПП и пройти два квартала вниз. Купить билет в зоопарк можно онлайн. В зоопарке большая территория, и можно гулять весь день.

Вариант 8

Хочешь, отдохнуть и послушать музыку? В нашем городе есть филармония, в которой есть орган. Концерты часто бывают в выходные и праздничные дни в 18.00. Находится она на улице Пугачева, можно доехать на 29-м автобусе, который останавливается у института. Билеты на концерт стоят недорого, там есть кафе.

Итак, подкасты решают методические задачи: помогают формировать аудитивные навыки, навыки говорения, расширяют словарь, формируют грамматические навыки.

Основная задача иностранных военнослужащих в российском военном вузе – получение военной специальности. Для иностранцев важно не только понимать «повседневную русскую речь», но язык военной специальности.

Как было указано выше, согласно тематическому плану в филиале ВА МТО (г. Пенза) уже на начальном этапе обучения изучаются военные темы. Так, наряду с аутентичными текстами в сервисе подкастов могут располагаться и неаутентичные тексты. Они вводятся в учебный процесс для изучения той или иной темы.

Для иностранных военнослужащих, осваивающих язык специальности, это особенно актуально. Именно подкасты облегчают усвоение терминологии, военной и специальной лексики, устойчивых форм и моделей текстов. Кроме того, здесь могут содержаться тексты по военной истории, государственной символике. Безусловно, материалы подкастов для иностранных военнослужащих должны строго дифференцироваться и соответствовать учебной программе по РКИ, тематическому плану, утвержденному соответствующим вузом.

Мы сделали попытку «наговорить» подкасты неаутентичных текстов для работы по военным специальностям.

Вариант 1

САУ «Коалиция-СВ»

«Коалиция-СВ» – это российский артиллерийский комплекс. Боевая машина превосходит аналоги по дальности стрельбы, по скорости стрельбы, по боекомплекту. Установка разработана в России в 2015 году. Она предназначена для уничтожения систем ПРО и ПВО, бронированной и другой техники.

Особенность САУ «Коалиция-СВ» состоит в том, что она оборудована автоматической системой выбора цели, навигации, пожаротушения.

Вариант 2

Гаубица «Мста-Б»

Гаубица «Мста-Б» создана в России в 1976 году, а в 1986 году принята на вооружение. Гаубица предназначена для уничтожения тяжелой техники, оборонительных сооружений и др. Она имеет дульный тормоз, ствол-моноблок, противооткатные устройства и др. Машина транспортируется с помощью грузового автомобиля.

Особенность гаубицы «Мста-Б» состоит в том, что имеется специальный поддон для перевода орудия из походного положения в боевое и наоборот.

Вариант 3

Пулемет «Корд»

Пулемет «Корд» – крупнокалиберный пулемет, который используется и в вооруженных силах, и во внутренних войсках. Данное оружие разработано в России и используется с 1998 года. Пулемет применяется для борьбы с легкой бронетехникой и живой силой, а также для поддержки пехоты.

Особенность пулемета «Корд» состоит в том, что его скорострельность достигает до 750 выстрелов в минуту, дальность стрельбы – до 2 км; в стандартный комплект пулемета входит сошка. Пулемет хорошо приспособлен для условий современного боя.

Вариант 4

РСЗО «Град»

РСЗО «Град» – российская реактивная система залпового огня (РСЗО), принята на вооружение в 1963 году. Цель системы – поражение живой силы, бронированной и небронированной техники и решение других

задач в разных боевых условиях. Состав РСЗО: боевая машина и неуправляемый реактивный снаряд.

Особенность системы состоит в том, что она модернизировалась много раз в России и за рубежом. «Торнадо-Г», «Прима» «Дамба» – варианты унифицированного «Града», а «HADID», «Lynx», «Modular», «Sakarya» и др. – прототипы русской системы «Град».

Вариант 5

Пушка «Пион»

Самоходная пушка «Пион» разработана в России и предназначена для уничтожения боевой техники противника. Это современная пушка, которая разработана по безбашенной схеме с размещением орудия открыто в кормовой части. Пушка включает отделение управления, моторно-трансмиссионное отделение, отделение расчета и боевое отделение. Экипаж пушки «Пион» состоит из 14 человек.

Особенность пушки состоит в том, что она сконструирована таким образом, что благодаря усовершенствованным противооткатным устройствам стрельба может вестись в широком диапазоне, скорострельность орудия составляет 1,5 выстрела в минуту.

Данные подкасты могут служить дополнением к основному учебному материалу, оказывают помощь в самостоятельной подготовке, вносят разнообразие в учебный процесс. Тексты для составления подкастов взяты из учебного пособия: Подина Л. В. Русский язык как иностранный. Лексика военной специальности [5]. Соответственно, подкасты сориентированы на

модуль «Введение в язык специальности».

Работа с иммерсивными программами требует от преподавателя определенного напряжения и способностей, он должен быть готов к созданию «образовательных сценариев», к работе в виртуальном пространстве.

Соответственно, преподаватель русского языка военного вуза должен своевременно реагировать на современную языковую ситуацию, владеть особенностями культуры и мышления носителей языка, располагать к взаимопониманию, использовать иммерсивные методы в изучении русского языка.

Литература

1. Вяткин Е. Выступление на брифинге для иностранных военных атташе. 2024.10.15 [Электронный ресурс]. URL: <https://tvzvezda.ru/news/202410151617-148Ku.html> (дата обращения: 12.03.2025).
2. Доброхотова Л. А., Бажанова Т. В., Замятина Е. С. Русский язык как иностранный. Работа с текстами по специальности : учеб. пособие. Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2024. 95 с.
3. Ключко К. А., Гиниятуллина А. А. Использование подкастов в обучении аудированию на иностранном языке // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2023, № 19. С. 129 – 135.
4. Махмадиева Г. С. А. Технология обучения русскому языку как неродному средствами иммерсивных обучающих программ // Academic research in educational sciences. 2022. Т. 3. №. 4. С. 51 – 55.
5. Подина Л. В. Русский язык как иностранный. Лексика военной специальности : учеб. пособие / Л. В. Подина. Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2023. 133 с.
6. Степина Т. А., Подина Л. В. Русский язык как иностранный. Работа с текстом для адъюнктов : учеб. пособие. Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2024. 213 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 04.03.2025).

References

1. Vyatkin E. Vy`stuplenie na brifinge dlya inostranny`x voenny`x attashe. 2024.10.15 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://tvzvezda.ru/news/202410151617-148Ku.html> (data obrashheniya: 12.03.2025).

2. Dobroxotova L. A., Bazhanova T. V., Zamyatina E. S. Russkij yazyk kak inostrannyj. Rabota s tekstami po specialnosti : ucheb. posobie. Penza : Filial VA MTO, Penz. art. inzh. in-t, 2024. 95 s.
3. Klochko K. A., Giniyatullina A. A. Ispol'zovanie podkastov v obuchenii audirovaniyu na inostrannom yazyke // Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyx yazykov. 2023, № 19. S. 129 – 135.
4. Maxmadieva G. S. A. Texnologiya obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu sredstvami immersivnyx obuchayushhix programm // Academic research in educational sciences. 2022. T. 3. №. 4. S. 51 – 55.
5. Podina L. V. Russkij yazyk kak inostrannyj. Leksika voennoj specialnosti : ucheb. posobie / L. V. Podina. Penza : Filial VA MTO, Penz. art. inzh. in-t, 2023. 133 s.
6. Stepina T. A., Podina L. V. Russkij yazyk kak inostrannyj. Rabota s tekstem dlya ad'yunktov : ucheb. posobie / T. A. Stepina, L. V. Podina. Penza : Filial VA MTO, Penz. art. inzh. in-t, 2024. 213 s.
7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309 «O nacional'nyx celyax razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (data obrashheniya: 04.03.2025).

L. V. Podina

A VIRTUAL SPACE FOR RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS AT A MILITARY UNIVERSITY

Traditionally, foreign military personnel study at Russian military universities, and their education begins with learning the Russian language. This article examines the process of teaching Russian at a military university. The idea of using immersive technologies in the practice of the Russian language as a foreign language for full immersion in the linguistic and cultural environment is substantiated. Examples of authentic and educational podcasts, principles of creating podcasts, and an algorithm for working with podcasts are given; these immersive technologies complement the main educational material, assist in self-preparation, and diversify the learning process.

Key words: *immersive learning, foreign military personnel, speech competence, podcast, text on specialty.*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Статья рассматривает вопрос использования системного подхода в процессе исследования концепции профессиональной субъектности преподавателя вуза. Посредством системного подхода к субъектности преподавателя как профессионала, а также трактуя данную субъектность в качестве системы, мы достигаем понимания особенностей её системной организации. Результатом нашего исследования стало формирование 7-факторной модели профессиональной субъектности преподавателя вуза, охватывающей как внутренние аспекты и компоненты влияния на данного рода субъектность, так и внешние. Выводы, полученные в результате исследования, могут быть использованы в процессе обучения будущих преподавателей высшей школы, а также в ходе реализации задач дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: системный подход; профессиональная субъектность преподавателя высшей школы; 7-факторная модель профессиональной субъектности преподавателя высшей школы; профессиональная траектория преподавателя высшей школы.

Введение. Не вызывает сомнений важность роли преподавателей высшей школы в современном мире: именно они формируют молодые поколения тех, кто выходит на существующий рынок труда. Находясь на переднем крае изменений, происходящих как в обществе, так и в системе образования, преподаватели должны демонстрировать способность наилучшим образом соответствовать текущим общественным и образовательным запросам, стремясь улучшить эффективность и результативность процесса обучения. Исследователи подчеркивают необходимость широкого внедрения личностно-ориентированных, антропологично и акмеоло-

гично направленных технологий в образовательный процесс, поскольку в обществе формируются новые характеристики знаний: широта, универсальность, гибкость, эволюционность, мобильность и так далее, что отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [13, с. 89]. В данных обстоятельствах наиболее остро встают вопросы профессионального развития преподавателей, при этом основу последнего составляет их профессиональная субъектность, которая уже в течение нескольких десятилетий является предметом исследования разных дисциплин: философии, психологии,

педагогике, социологии, однако единства толкования данного понятия не наблюдается.

Актуальность разработки механизма формирования профессиональной субъектности преподавателя высшей школы с помощью системного подхода обусловлена прежде всего необходимостью накопления познания того, как функционируют сложные объекты, состав которых и границы не являются очевидными, что требует особенного подхода, способного охватить разнообразие их аспектов. Также данного рода актуальность вызвана значительными изменениями, происходящими в образовательной среде, в которой университетский преподаватель осуществляет свою деятельность: все более масштабное внедрение новых технологий, от использования образовательных платформ до искусственного интеллекта, увеличение количества обучаемых, ожидания которых в отношении обучения принципиально отличаются от ожиданий студентов предыдущих поколений, трансформирующийся рынок труда, демонстрирующий новые взгляды на карьерный путь индивида. Происходящие изменения дают университетским преподавателям беспрецедентную возможность формировать образовательную среду будущего, характеризующуюся большей степенью эффективности обучения и вовлеченности обучающихся в таковую. По мере того как подобные изменения в системе высшей школы все больше набирают обороты, также растут требования к роли преподавателей вуза, которые являются активными субъектами, реализующими трансформационные тенденции. Кроме того, на

передний план выходит осознание сущности и назначения педагогов высшей школы, а также существующих в их распоряжении возможностей, применимых к улучшению качества профессиональной деятельности.

Для того чтобы эффективно функционировать в условиях современной образовательной среды, преподаватель вуза должен обладать сформированной **профессиональной субъектностью**, подразумевающей качественное своеобразие преподающего как человека целеполагающего, ответственного и развивающегося, демонстрирующего совершение выбора и реализацию действий, направленных на воплощение изменений, происходящих в высшей школе, личностную активность, основанную на подходе к самому себе как активному деятелю педагогического процесса в сочетании с рефлексией в отношении собственного профессионального развития и формирования профессионализма, результатом чего будет принципиально новый уровень преподавания.

Для исследования профессиональной субъектности системный подход особенно важен, так как способен в полной мере обеспечить понимание данного феномена, разработку его модели и практического применения последней. Современное научное познание обязательно должно быть направлено на формирование эффективных рычагов управления процессами самого разнообразного характера, и профессиональная деятельность преподавателя, а в конечном итоге, образовательные процессы в целом, не исключение в этом отношении. Исследователи справедливо подчеркивают, что «с момента своего возникновения наука

функционально всегда была и остается главным средством рационализации деятельности общественного человека, улучшения “выходных” характеристик этой деятельности» [3, с. 172]. В свете этого для полномасштабного изучения концепции профессиональной субъектности преподавателя системный подход видится нам наиболее целесообразным. Системный подход как никогда прежде актуален именно сегодня, когда широко обсуждаются вопросы повышения качества высшего образования, при этом именно системный характер исследования может обеспечить возможность формирования более четкой картины понятия профессиональной субъектности преподавателя, а должное развитие такой способствует повышению показателей эффективности высшей школы.

Цель исследования – в полной мере продемонстрировать, как использование системного подхода может способствовать углублению научного знания в отношении рассматриваемого нами явления, а также систематизировать уже существующие выводы в отношении профессиональной субъектности преподавателя высшей школы. Также исследование нацелено на обоснование применения системного подхода при разработке модели профессиональной субъектности преподавателя вуза с одновременной возможностью уточнения формулировки данного явления.

Обзор литературы. Появление системного подхода как такового стало ответом ученых на все большую степень усложнения процессов деятельности человеческого общества и всё значительнее проявляющуюся взаимосвязь явлений и понятий друг с другом. Данная ситуация требовала разработки подходов,

принципиально отличающихся от прежних, дающих возможность рассматривать всё, что окружает человека, а также учитывающих отсутствие ригидности любых систем и структур, имеющих отношение к обществу и его существованию. Так был разработан системный подход, представляющий собой «ответ на новые репрезентации реальности и принимающий в расчет все разнообразие проявлений нестабильности, открытости, колебаний, хаоса, творческой деятельности, противоречий, неопределенности и парадокса» (перевод наш. – *С. П. и Е. Б.*) [20, с. 1]. Исследователи подчеркивают, что само название данного научного подхода выделяет его сущность и отражает исследуемый им аспект [15, с. 71]. Следует также отметить, что слово «системный» сегодня используется чрезвычайно широко, и разнообразие контекстов показывает, насколько многогранно данное явление.

Системный подход основывается на конкретном восприятии целого ряда понятий – система, взаимодействие, обратная связь, регулирование, цель, масштабное видение, развитие и т. п. Применение его требует концептуальных и практических усилий, которые должны быть согласованы между всеми заинтересованными лицами: это могут быть исследователи, директивные органы, профессионалы отрасли и просто те, кто стремится достичь понимания всей многозначности окружающего мира, общества и существующих в нем явлений, чтобы получить возможность наилучшей степени ориентированности в нем с целью последующего действия в его рамках. По сути своей системный подход предполагает, что системы (а в

нашем случае это профессиональная субъектность преподавателя) должны изучаться в виде единого целого, а не просто составляющих его отдельных частей, при этом «демонстрация того, как система работает, требует глубокого понимания связей, взаимовлияния, поведения элементов ее составляющих» (перевод наш. – С. П. и Е. Б.) [19, с. 11]. Как справедливо указывают в этом отношении исследователи, ««системный подход связан с переосмыслением проблемы, представлением ее в новых условиях, учитывающих целостность объекта исследования. Системное исследование предполагает, прежде всего, рассмотрение возможности представления объекта или явления как системы [7, с. 229]. Также подчеркивается, что «такой подход заставляет прекратить выражение свойств системы через свойства ее компонентов и искать определения свойств системы как единого целого» [10, с. 2]. В случае нашего исследования изучаемый нами объект представляет собой понятие, которое исследователи относят к категории «органичное целое», а в эту категорию попадают психологические, социальные, экономические, педагогические и сложные технические системы, а также более сложные, комплексные образования [11, с. 3].

П. К. Анохин, подчеркивая, что системный подход есть тот изоморфный принцип функционирования, который призван обеспечить связь между различными науками, выделяет в качестве основной проблемы применения системного подхода в рамках педагогических исследований идентификацию системообразующего фактора. Под последним

подразумевается фактор, который инициирует непосредственно развитие и формирование той или иной системы [1, с. 47]. В качестве системообразующих факторов также могут рассматриваться упорядоченные базисные условия и явления, которые формируют процессы функционирования системы. По мнению ученых, «собственно системообразующий фактор может отражать как основополагающую идею, так и процессуальную (деятельностную) сторону функционирования системы» [8, с. 82]. В зависимости от состояния конкретной системы, а также учитывая разнообразие протекающих в ней процессов, системообразующими могут становиться самые разные виды факторов: если есть понимание того, что именно обеспечивает преобразование стихийных процессов в упорядоченные, то это и есть системообразующие факторы.

В нашем случае в качестве системообразующего фактора может рассматриваться достижение, согласно формулировке П. К. Анохина, «полезного результата»: «универсального системообразующего фактора, упорядочивающего межкомпонентные воздействия» [2, с. 503]. Профессиональная субъектность преподавателей вуза формируется и развивается под влиянием целого ряда внутренних и внешних факторов с целью достижения определенного результата, при этом последний является его ключевым признаком. Данный полезный результат есть такой уровень преподавательской и образовательной деятельности, которая в полной мере соответствует собственным ожиданиям и намерениям преподающего, согласуется с образовательными программами

и даёт ощутимый результат. По мнению других исследователей, системообразующим результатом может быть «субъективное благополучие», по параметрам которого можно делать выводы относительно того, насколько успешно была сформирована профессиональная субъектность» [14, с. 203].

Таким образом, системный анализ должным образом направляет нас на изучение различных видов взаимодействия компонентов системы профессиональной субъектности преподавателя вуза, и используемый системный подход достаточно эффективно выполняет функции как связанные с постановкой проблемы, так и функции методологического анализа уже существующего массива знаний, при этом системный подход рассматривает формирование профессиональной субъектности преподающего как взаимообусловленной системы, с учетом взаимосвязи всех ее элементов. Э. Н. Гусинский, исследуя системный подход, подчеркивал, что таковой носит междисциплинарный характер и демонстрирует нелинейность, неравновесность и самоорганизацию, при этом нелинейность системы проявляется в ее многовариантности и множестве уровней, а неравновесность выражается в сосуществовании различных парадигм в рамках данной системы, а самоорганизация способна корректировать данные процессы неравновесности [6, с. 16]. Зарубежные исследователи выражают сходное мнение: «взаимодействие элементов профессиональной субъектности преподавателя носит нелинейный характер и в результате они проявляют многообразие зависимости друг от друга» (перевод наш перевод наш. – С. П. и Е. Б.) [22, с. 17].

Материалы и методы. Системный подход был реализован нами в ходе теоретического анализа сути и содержания профессиональной субъектности преподавателя вуза наряду с содержанием отдельно взятых компонентов этого понятия. С помощью данного подхода мы рассматриваем **профессиональную субъектность университетского преподавателя** в качестве совокупности всех тех характеристик и проявлений активности деятельности, которые имеют место на протяжении построения всего профессионального пути преподавателя как основного актора образовательного процесса, при этом системный подход выявляет целостность данной концепции. Согласно методологии системного подхода мы рассматриваем профессиональную субъектность преподавателя в качестве комплексного системно организованного объекта, демонстрирующего системообразующие связи и структурные характеристики. Следует особенно подчеркнуть, что стандартные теории не дают возможности объяснить сущность и критериальность профессиональной субъектности. Последняя представляет собой систему, которая в некотором смысле является и причиной, и следствием самой же себя: под этим мы имеем в виду, что она организована таким образом, что ее отдельные компоненты образуют систему, которая, в свою очередь, воспроизводит собственные компоненты и демонстрирует самовоспроизводящую организацию.

Таким образом, задача определения системообразующих факторов концепции профессиональной субъектности

преподающих носит непростой характер: количество факторов такого рода слишком значительно, и сегодня мы не обладаем окончательным пониманием, какие из них более или менее существенны. Согласно В. Э. Чудновскому, перспективы разработки проблем профессиональной субъектности в значительной степени зависят от решения вопроса о том, что есть источник способности субъекта активно действовать в рамках собственной профессии [17, с. 4]. Среди таких факторов исследователи указывают и на саморазвитие преподавателя, и на профессиональную активность, мотивацию, способность сделать выбор в профессиональной деятельности [5, с. 7]. Ряд экспертов указывают на существование «индивидуальной системы саморегуляции» [9, с. 136]. Есть те, кто привлекает наше внимание к факторам внешним: влиянию образовательной среды, в которой преподаватель осуществляет свою деятельность, взаимодействию между преподающими, поддержке со стороны образовательной организации и пр. (перевод наш перевод наш. – С. П. и Е. Б.) [18, с. 2]. Как пишут в

этом отношении исследователи, «учитывая все многообразие параметров, способных оказывать влияние на профессиональную субъектность преподающих, очевидно, что фокус развития и углубления профессиональной субъектности преподающих должен быть сконцентрирован не только исключительно на способностях индивида, а также на факторах и параметрах, формирующих систему профессиональной деятельности преподавателя» [16, с. 237]. Подчеркивается, что «реализация данных внешних и внутренних условий создает пространство гармоничного становления субъектных качеств будущего педагога» [4, с. 199]. Исследователи неоднократно подчеркивают компонентную структуру субъектного опыта профессионала, проявляющуюся в виде активных осознанных целенаправленных и координированных действий» [12, с. 6].

Посредством системного подхода нами была разработана 7-факторная модель развития субъектности преподавателя, которая охватывает как внутренние факторы, оказывающие влияние на данный процесс, так и внешние.



7-факторная модель развития субъектности преподавателя высшей школы

«Внутренние» факторы (1 – 4) включают саморегуляцию/самоконтроль, готовность преподавателей к профессиональному развитию, степень удовлетворенности собственной работой и взаимодействие с коллегами, в то время как к «внешним» мы относим непосредственно профессиональную среду университета, дополнительное профессиональное развитие, которое университет предлагает преподающим, и, наконец, как осуществляется поощрение профессиональной деятельности (5 – 7).

Результаты и дискуссия. Таким образом, используемый нами системный подход объединяет всё многообразие элементов системы профессиональной субъектности преподавателя высшей школы, сосредотачивая наше внимание на взаимодействии между её элементами, параллельно изучая результат данного взаимодействия. При этом он особенно эффективен, если взаимодействие между элементами системы носит нелинейный и тесный характер. Также этот подход обосновывает факты посредством сопоставления реализации созданной модели с существующей реальностью, обеспечивая знание целевых ориентиров.

Системный подход видит систему в качестве отдельной сущности/объекта, составляющего часть большего целого, «взаимодействующей с “мозаикой” других объектов, составляющих часть большего целого в более широкой среде» (перевод наш. – С. П. и Е. Б.) [21, р. 10]. Благодаря этому мы можем рассматривать систему профессиональной субъектности в качестве совокупности во всей её сложности и динамике. Посредством созданной модели мы можем «воссоздать» систему и наблюдать

в реальном времени последствия взаимодействия её разнообразных элементов, что может, в свою очередь, дать нам основания для создания принципов, способных изменить рассматриваемую систему.

Созданную нами модель можно использовать рекурсивно, при этом каждая часть системы может быть отдельной системой, будучи рассматриваемой и как отдельная сущность и как набор взаимодействующих друг с другом частей. Вышесказанное нами означает, что важная задача в рамках системного подхода – распознавание «естественного объекта». Еще одним важным фактором является учёт границ рассматриваемой системы и границ построенной модели. Реальные системы всегда носят открытый характер, то есть они активно взаимодействуют с окружающей средой или супер-системами, частью которых являются.

Заключение. Использование системного подхода при изучении профессиональной субъектности преподавателя – междисциплинарный способ понимания данной концепции и решения проблем, связанных с ней. Рассматривая субъектность профессионала образовательной среды как сочетание её связующих элементов, взаимодействующих между собой, мы получаем более чёткую картину субъектности индивида как профессионала данной сферы и применения таковой в целях качественного улучшения эффективности работы преподавателя. Используемый нами системный подход помещает отдельные компоненты системы в соответствующую среду и обеспечивает наблюдение за теми связями, которые возникают между ними как в синхронии, так и диахронии.

Литература

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. Избранные труды. М. : Наука, 1978. 182 с.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М. : Книга, 2012. 1025 с.
3. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 271 с.
4. Будникова С. П. Анализ компонентов структуры профессиональной субъектности будущих педагогов // Педагогика и психология образования. 2018. № 4. С. 191 – 201.
5. Волкова Е. Н. Субъектность педагога. Теория и практика. Н. Новгород : Азимут науки, 1995. 102 с.
6. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М. : Школа, 1994. 84 с.
7. Калгина А. В. Проблемы методологии научного творчества // «Стратегии устойчивого развития: социальные, экономические и юридические аспекты : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары, 2024. С. 227 – 231.
8. Макарова О. Ю. Системообразующий фактор как критерий оценки эффективности функционирования воспитательных систем вуза // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 4. С. 21 – 27.
9. Моросанова В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. М. : Познание, 2011. № 3. С. 132 – 141.
10. Недошивин А. С. Методология системного подхода // Научно-исследовательский центр системного анализа. 2024 : [сайт]. URL: <http://sysanalys.ru/index.php/publikacii/metodologiasistemnogo> (дата обращения: 01.08.2024).
11. Системный подход [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия. 2023 / Институт философии РАН. URL: <https://iphras.ru/elib/2745.html> (дата обращения: 03.10.2024).
12. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5 – 19.
13. Серёжникова Р. К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета // Профессиональное образование в современном мире. 2015. Т. 2. № 17. С. 86 – 96.
14. Сосуновский В. С., Загrevская А. И. Теоретико-методологические основы системного подхода в педагогической науке // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 476. С. 201 – 207. doi: 10.17223/15617793/476/22
15. Фролова Т. Н., Шашурина Г. В. Системный подход и его роль в научном исследовании // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 1. С. 158 – 161. URL: <https://doi.org/10.24412/2658->
16. Черных А. А. Профессиональная субъектность педагога: анализ сущности и структуры // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 (1). С. 237 – 240.

17. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 3 – 12.
18. Apparicio J., Rodrigues-Castro D. The systemic approach as an instrument to evaluate higher education system: Opportunities and challenges. Education Evaluation. 2021. № 30 (3) DOI:10.1093/reseval/rvab012
19. Arnold E. Evaluating research and innovation policy: a systems world needs a systems evaluations. Research Evaluation. 2024. № 13(1). P. 3 – 17 DOI:10.3152/147154404781776509
20. Donnadieu G., Durand D., Neel D., Nunez E., & Saint-Paul L. (n.d.). The Systemic Approach: what is it all about? EdTEchHub Journal. 2024. URL: <https://docs.edtechhub.org/lib/TBUPN8HF> (дата обращения: 31.03.2024).
21. Hybertson D. Model-Oriented Systems Engineering Science: A Unifying Framework for Traditional and Complex Systems. Series in Complex and Enterprise Systems Engineering. Boston: Auerbach Publications, 2009. 365 p.
22. Rushton E., Bird E. Space as a lens for teacher agency: a case study of three beginning teachers in England, UK // The Curriculum Journal. 2023. № 2. P. 1 – 17. DOI: 10.1002/curj.224

References

1. Anoxin P. K. Filosofskie aspekty` teorii funkcional`noj sistemy`. Izbranny`e trudy`. M. : Nauka, 1978. 182 c.
2. Anoxin P. K. Ocherki po fiziologii funkcional`ny`x sistem. M. : Kniga, 2012. 1025 s.
3. Blaubergh I. V., Yudin E`. G. Stanovlenie i sushhnost` sistemnogo podxoda. M. : Nauka, 1973. 271 s.
4. Budnikova S. P. Analiz komponentov struktury` professional`noj sub``ektnosti budushhix pedagogov // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2018. № 4. S. 191 – 201.
5. Volkova E. N. Sub``ektnost` pedagoga. Teoriya i praktika. N. Novgorod : Azimut nauki, 1995. 102 s.
6. Gusinskij E`. N. Postroenie teorii obrazovaniya na osnove mezhdisciplinarnogo sistemnogo podxoda. M. : Shkola, 1994. 84 s.
7. Kalgina A. V. Problemy` metodologii nauchnogo tvorchestva // Strategii ustojchivogo razvitiya: social`ny`e, e`konomicheskie i yuridicheskie aspekty` : materialy` II Vseros. nauch.-prakt. konf. Cheboksary`, 2024. S. 227 – 231.
8. Makarova O. Yu. Sistemoobrazuyushhiy faktor kak kriterij ocenki e`ffektivnosti funkcionirovaniya vospitatel`ny`x sistem vuza // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. 2012. № 4. S. 21 – 27.
9. Morosanova V. I. Razvitie teorii osoznannoj samoregulyacii: differencial`ny`j podxod // Voprosy` psixologii. M. : Poznanie, 2011. № 3. S. 132 – 141.
10. Nedoshivin A. S. Metodologiya sistemnogo podxoda // Nauchno-issledovatel`skij centr sistemnogo analiza. 2024 : [sajt]. URL: <http://sysanalys.ru/index.php/publikacii/metodologiasistemnogo> (data obrashheniya: 01.08.2024).
11. Sistemny`j podxod [E`lektronny`j resurs] // Novaya filosofskaya e`nciklopediya. 2023 / Institut filosofii RAN. URL: <https://iphras.ru/elib/2745.html> (data obrashheniya: 03.10.2024).

12. Osniczkij A. K. Problemy` issledovaniya sub`ektnoj aktivnosti // Voprosy` psixologii. 1996. № 1. S. 5 – 19.
13. Ceryozhnikova R. K. Stanovlenie sub`ektnosti budushhego pedagoga v obrazovatel`nom prostranstve universiteta // Professional`noe obrazovanie v sovremen`nom mire. 2015. T. 2. № 17. C. 86 – 96.
14. Sosunovskij V. S., Zagrevskaya A. I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy` sistemnogo podxoda v pedagogicheskoy nauke // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 476. S. 201 – 207. doi: 10.17223/15617793/476/22
15. Frolova T. N., Shashurina G. V. Sistemny`j podxod i ego rol` v nauchnom issledovanii // Psixologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel`nosti. 2023. № 1. S. 158 – 161. URL: <https://doi.org/10.24412/2658->
16. Cherny`x A. A. Professional`naya sub`ektnost` pedagoga: analiz sushhnosti i struktury` // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75 (1). C. 237 – 240.
17. Chudnovskij V. E`. K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psixologii // Psixologicheskij zhurnal. 1993. № 5. S. 3 – 12.
18. Apparicio J., Rodrigues-Castro D. The systemic approach as an instrument to evaluate higher education system: Opportunities and challenges. Education Evaluation. 2021. № 30 (3) DOI:10.1093/reseval/rvab012
19. Arnold E. Evaluating research and innovation policy: a systems world needs a systems evaluations. Research Evaluation. 2024. № 13(1). P. 3 – 17 DOI:10.3152/147154404781776509
20. Donnadieu G., Durand D., Neel D., Nunez E., & Saint-Paul L. (n.d.). The Systemic Approach: what is it all about? EdTEchHub Journal. 2024. URL: <https://docs.edtechhub.org/lib/TBUPN8HF> (data obrashheniya: 31.03.2024).
21. Hybertson D. Model-Oriented Systems Engineering Science: A Unifying Framework for Traditional and Complex Systems. Series in Complex and Enterprise Systems Engineering. Boston: Auerbach Publications, 2009. 365 p.
22. Rushton E., Bird E. Space as a lens for teacher agency: a case study of three beginning teachers in England, UK // The Curriculum Journal. 2023. № 2. P. 1 – 17. DOI: 10.1002/curj.224

S. S. Polskaya, E. V. Berezovskaya

SYSTEMIC APPROACH TO STUDYING FACULTY PROFESSIONAL AGENCY

The article deals with applying systemic approach in the process of studying faculty professional agency. Throughout systemic approach towards faculty professional agency and interpreting such agency as a system in itself, we develop understanding of the specifics of its structure. The study resulted in devising a 7-factor model of faculty agency, covering both internal and external aspects impacting this phenomenon. The conclusions made within this study can be used when teaching future faculty and also in further professional education of teachers.

Key words: *a systemic approach; faculty professional agency; 7-factor faculty professional agency model; faculty professional trajectory.*

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННОГО АНАЛИЗА ДАННЫХ

В статье предложена математическая модель управления образовательным процессом, основанная на информационном анализе данных и динамическом дереве решений. Модель позволяет персонализировать обучение за счет кластеризации студентов по уровням учебных достижений и применения индекса Джини для оценки неоднородности распределения студентов по учебным достижениям. Применение модели направлено на динамическую корректировку образовательных стратегий и построение индивидуальных образовательных траекторий студентов на основе текущих результатов контроля учебных достижений. Представлены алгоритмы кластеризации, оценивания качества распределения студентов по кластерам и динамического обновления структуры и содержания дерева решений.

***Ключевые слова:** математическая модель, динамическое дерево решений, кластеризация, энтропия, индекс Джини, персонализация.*

Введение. Современный этап модернизации профессионального образования предполагает разработку и внедрение гибких технологий управления учебным процессом на основе учета индивидуальных особенностей каждого студента [11]. Подходы, основанные на традиционных диагностических технологиях, не всегда позволяют эффективно работать с многочисленными группами обучающихся, участники которых существенно различаются по базовой подготовке и текущим учебным достижениям. В этой связи особую актуальность приобретают технологии, которые позволяют анализировать как индивидуальные, так и обобщенные показатели фактического уровня учебных достижений студентов

для динамического построения персонализированных образовательных траекторий [7; 9; 11].

Цель исследования – разработка и апробация математической модели управления образовательным процессом по конкретной дисциплине, позволяющей персонализировать образовательные траектории студентов на основе информационного анализа фактического уровня их учебных достижений.

Задача исследования – предложить и обосновать математическую модель управления образовательным процессом по дисциплине на основе методов интеллектуального анализа данных, включая разработку алгоритмов кластеризации студентов по уровням

учебных достижений, выявления динамики этих достижений и построения персональных образовательных траекторий на основе динамического дерева решений.

Теоретические основы

Персонализация образовательного процесса. Персонализация обучения позволяет формировать индивидуальные образовательные траектории, которые соответствуют фактическому уровню учебных достижений и потребностям конкретных студентов [1]. Использование методов информационного анализа данных в образовательном процессе способствует повышению качества подготовки специалистов и сокращению доли студентов с низкими академическими показателями [3]. Исследования показывают, что адаптивные подходы к обучению, основанные на анализе как персонализированных, так и обобщенных данных, позволяют более эффективно управлять учебным процессом и повышать учебные достижения студентов [4; 6; 8].

Исследование проводилось в БФУ им. И. Канта с привлечением 76 студентов бакалавриата направления подготовки «Землеустройство и кадастры», изучающих дисциплину «Информатика» [11].

Алгоритм информационного анализа образовательных данных. Предлагаемая математическая модель включает несколько ключевых этапов обработки данных, показанных на рисунке.

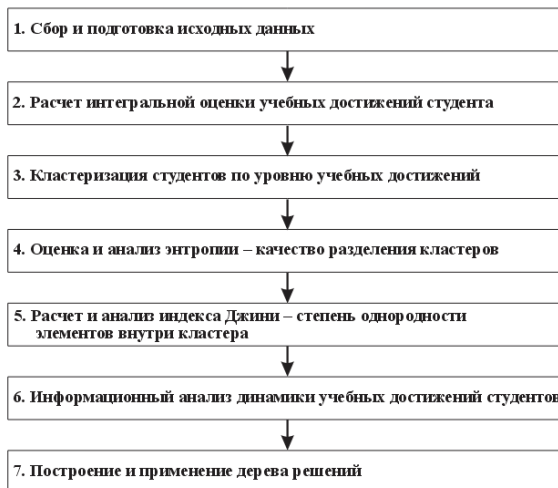


Схема алгоритма информационного анализа образовательных данных

1. Сбор и подготовка исходных данных

- Входные данные: оценки студентов по темам дисциплины, уровень сложности заданий по темам, этапы контроля учебных достижений.
- Формирование массива исходных данных, где каждому студенту соответствует вектор оценок.

2. Расчет интегральной оценки учебных достижений студента

- Рассчитывается взвешенная сумма оценок с учетом сложности тем.
- Позволяет получить обобщенный показатель уровня учебных достижений каждого студента.

3. Кластеризация студентов по уровню учебных достижений

- Экспертный подход (учет педагогического опыта и особенностей учебной группы) и ручная инициализация центроидов каждого кластера.
- Алгоритмический подход (метод K-Means+ и др.) [2].
- Распределение студентов по кластерам.

- Пересчет центроидов по фактическим значениям интегральных оценок учебных достижений студентов, приписанных к соответствующим кластерам.

- Предварительная оценка качества кластеризации.

4. Расчет и анализ энтропии – оценка качества разделения кластеров

- Энтропия рассчитывается для оценки однородности распределения студентов по кластерам.

5. Расчет и анализ индекса Джини – оценка степени однородности элементов внутри кластера

- Индекс Джини отражает разнородность учебных достижений студентов внутри каждого кластера.

- Выявление проблемных кластеров, характеризующихся существенной разнородностью учебных достижений.

6. Информационный анализ динамики учебных достижений студентов

- Сравнение интегральных оценок студента на двух последовательных этапах для выявления позитивной или негативной динамики учебных достижений.

7. Построение и применение дерева решений

- Строится дерево решений с учетом всех рассчитанных оценок качества кластеризации и перестраивается на каждом этапе контроля.

- Дерево обновляется на каждом этапе контроля для адаптации образовательных стратегий и корректировки образовательных траекторий студентов.

- Выходные данные: рекомендации преподавателям по обновлению образовательных стратегий и персонализации траекторий обучения студентов, включая рекомендации по корректировке сложности учебного материала в зависимости от динамики учебных достижений: усложнение программы для студентов с прогрессом и дополнительная поддержка студентов, у которых диагностирован регресс учебных достижений.

Математическая модель информационного анализа образовательных данных, являющаяся основой предложенного алгоритма, базируется на методах информационного анализа данных, включая кластеризацию, энтропийный анализ, индекс Джини и др. Рассмотрим более детальное описание основных компонентов предлагаемой модели.

1. Сбор и подготовка исходных данных

Пусть:

$T = \{T_1, T_2, \dots, T_n\}$ – множество тем дисциплины,

$S = \{S_1, S_2, \dots, S_j\}$ – множество студентов,

$k = \{1, \dots, K\}$ – номер этапа контроля учебных достижений,

$X_{ij,k}$ – оценка студента S_j по теме T_i на k -м этапе,

W_i – коэффициент сложности темы T_i , где $W_i \in (0, 1]$; чем выше сложность, тем больше вклад этой темы в итоговую оценку;

n – количество тем в дисциплине.

2. Расчет интегральной оценки учебных достижений студента

Интегральная оценка учебных достижений студента $Z_{j,k}$ студента S_j

на k -м этапе рассчитывается как взвешенная сумма оценок по всем пройденным темам дисциплины, изученным на текущем и предыдущих этапах обучения, с учетом коэффициентов сложности каждой темы:

$$Z_{j,k} = \sum_{i=1}^n \frac{W_i}{\sum_{i=1}^n W_i} X_{ij,k}, \quad (1)$$

где $Z_{j,k}$ – интегральная оценка учебных достижений студента j на этапе k .

Таким образом, $Z_{j,k}$ формируется нарастающим итогом, позволяя отразить не только текущий уровень подготовки, но и динамику учебных достижений во времени.

3. Кластеризация студентов по уровню учебных достижений

Выбор количества кластеров

Существуют два основных подхода к определению количества кластеров:

Экспертный подход: преподаватель или другое лицо в директивном порядке устанавливает количество кластеров m на основе своих знаний и опыта. Этот подход основан на педагогической практике и эмпирическом учете индивидуальных особенностей членов учебной группы.

Алгоритмический подход: количество кластеров определяется с помощью математических методов, таких как метод K-means, метод локтя или коэффициент силуэта [2]. Описание алгоритмов применения этих методов выходит за рамки настоящей статьи и будет рассмотрено в отдельной публикации.

Ручная инициализация центров:

На начальном этапе кластеризации необходимо задать исходные позиции центроидов каждого кластера μ_r . Например, для пяти кластеров (неявка,

неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо, отлично) могут быть выбраны следующие начальные координаты центроидов:

$$\mu_1 (\text{неявка}) = 0$$

$$\mu_2 (\text{неудовлетворительно}) = 1,5 + (0,5 \times n), \text{ где } n - \text{количество пройденных тем.}$$

$$\mu_3 (\text{удовлетворительно}) = 3,0 + (0,1 \times n)$$

$$\mu_4 (\text{хорошо}) = 4,0 + (0,05 \times n)$$

$$\mu_5 (\text{отлично}) = 4,5 + (0,03 \times n)$$

Координаты центроидов μ_r должны подбираться таким образом, чтобы обеспечить выполнение трех ключевых условий:

1) поддерживать устойчивую дифференциацию между соседними кластерами, предотвращая их смешение или пересечение;

2) учитывать общий объем пройденного учебного материала, что особенно важно при различной продолжительности обучения;

3) отражать традиционную систему оценивания, где каждый последующий уровень (например, от «удовлетворительно» к «хорошо» и «отлично») требует от студента значительно больше усилий для его достижения.

Распределение студентов по кластерам

Для каждого студента S_j рассчитывается расстояние между его интегральной оценкой $Z_{j,k}$ и каждым центроидом μ_r по формуле

$$d(S_j, \mu_r) = \sqrt{(Z_{j,k} - \mu_r)^2}, \quad (2)$$

где $Z_{j,k}$ – интегральная оценка студента S_j на этапе k ; μ_r – центроид кластера r .

Студент S_j включается в кластер C_{rmin} , центроид которого находится

ближе всего, т. е. на минимальном расстоянии от интегральной оценки $Z_{j,k}$:

$$C_{r \min} = \frac{\arg \min d(Z_{j,k}, \mu_r)}{r}.$$

Пересчет центроидов

После первоначального распределения всех студентов по кластерам их центроиды пересчитываются с учетом фактических значений интегральных оценок $Z_{j,k}$ в каждом кластере

$$\mu_r^{(new)} = \frac{1}{|C_r|} \sum_{S_j \in C_r} Z_{j,k}, \quad (3)$$

где $\mu_r^{(new)}$ – обновленный центроид кластера C_r ; $|C_r|$ – количество студентов в кластере с центроидом μ_r ; $Z_{j,k}$ – интегральная оценка студента S_j на этапе k ; $\sum_{S_j \in C_r} Z_{j,k}$ – сумма интегральных оценок всех студентов, включенных в кластер C_r на этапе k .

Процесс повторяется на каждом этапе пересчета учебных достижений, когда появляются новые данные о результатах обучения студентов. Центроиды изменяются, если разность между предыдущим и уточненным значением превышает априори заданный порог чувствительности α :

$$\max_r |\mu_r^{(new)} - \mu_r^{(t)}| > \alpha,$$

где $\mu_r^{(t)}$ – центроид на предыдущей итерации; $\mu_r^{(new)}$ – центроид на текущей итерации; α – заданный порог чувствительности.

Качество кластеризации предварительно оценивается путем расчета внутрикластерной и межкластерной дисперсии [2; 13].

Внутрикластерная дисперсия (Within-Cluster Variance, WCV) характеризует степень однородности оценок студентов внутри кластера C_r . Чем

меньше значение WCV, тем ближе значения оценок к его центроиду. Внутрикластерная дисперсия для кластера C_r рассчитывается по формуле

$$WCV_r = \sum_{S_j \in C_r} (Z_{j,k} - \mu_r)^2. \quad (4)$$

Суммарная внутрикластерная дисперсия по всем кластерам рассчитывается по формуле

$$WCV = \sum_{r=1}^k WCV_r.$$

Чем меньше значение WCV, тем более однородны кластеры.

Межкластерная дисперсия (Between-Cluster Variance, BCV) отражает степень различия между кластерами и вычисляется как

$$BCV = \sum_{r=1}^k |C_r| (\mu_r - \mu)^2, \quad (5)$$

где $|C_r|$ – количество элементов в i -м кластере; μ_r – центроид кластера C_r ; μ – среднее значение всех интегральных оценок:

$$\mu = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m Z_{j,k},$$

где m – общее количество студентов в выборке.

Оценка качества распределения студентов по кластерам определяется по коэффициенту Фишера (F-score). Коэффициент J рассчитывается как отношение межкластерной дисперсии (BCV) к внутрикластерной дисперсии (WCV):

$$J = \frac{BCV}{WCV}. \quad (6)$$

Высокий коэффициент Фишера указывает на то, что группы студентов четко разграничены и между ними существует значительная разница в уровне подготовки. Согласно рекомендациям [16] при $J > 3$ качество разделения кластеров признается высоким,

значение $1,5 \leq J \leq 3$ свидетельствует об **умеренной разграниченности кластеров**, т. е. о приемлемом качестве кластеризации. Малое ($J < 1,5$) значение коэффициента Фишера указывает на размытые границы между кластерами и слабую дифференциацию групп студентов по учебным достижениям, что может говорить о неэффективности выбранных критериев кластеризации или о значительных различиях внутри каждого кластера [14].

При слишком низком значении J качество кластеризации признается неудовлетворительным, преподавателю рекомендуется изменить исходные значения центроидов и повторно провести процедуру распределения студентов по кластерам.

4. Оценка и анализ энтропии – качество разделения кластеров

Энтропия $H(Y)$ характеризует степень неоднородности распределения студентов по кластерам (группам учебных достижений) и используется для оценки качества этого распределения [15].

Если энтропия высокая, это означает, что студенты равномерно распределены по кластерам, границы между которыми представляются недостаточно четкими. Такое распределение препятствует выработке дифференцированных образовательных стратегий для каждой группы студентов, что снижает результативность учебного процесса. В данной ситуации рекомендуется использовать диагностический инструментарий с более высокой дифференцирующей способностью для более точного оценивания учебных достижений каждого студента (в первую оче-

редь, находящихся вблизи границ кластеров). Также для этих студентов можно рекомендовать приоритетное построение индивидуальных образовательных траекторий ввиду высокой вероятности их перехода в смежный кластер.

Низкая энтропия свидетельствует о четко выраженной неоднородности распределения студентов по кластерам ввиду того, что студенты, относящиеся к разным кластерам, характеризуются существенно разными уровнями учебных достижений.

В этой ситуации у преподавателя появляется возможность применять для каждого кластера соответствующую образовательную стратегию, ориентированную на средний уровень учебных достижений всех студентов конкретного кластера. Конечно, такой подход представляется менее трудоемким и более результативным по сравнению с индивидуализацией обучения только части студентов рассматривавшейся выше ситуации с высокой энтропией распределения студентов по кластерам.

Энтропия $H(Y)$ распределения студентов по кластерам рассчитывается по формуле

$$H(Y) = - \sum_{i=1}^K p_i \log_2 p_i, \quad (7)$$

где Y – случайная величина распределения студентов по кластерам; K – количество кластеров; p_i – доля студентов, попавших в кластер C_i :

$$p_i = \frac{|C_i|}{\sum_{j=1}^K |C_j|},$$

где $|C_i|$ – количество студентов в кластере C_i .

Максимальная энтропия достигается, когда все кластеры содержат одинаковое количество студентов [11]:

$$H_{max} = \log_2 K$$

Рост энтропии также может указывать на необходимость уточнения критериев кластеризации, чтобы повысить точность разделения студентов. Если же энтропия снижается, это свидетельствует о формировании устойчивых кластеров, что позволяет адаптировать учебный процесс под потребности каждой группы. В случаях, когда после внедрения новых образовательных методик энтропия не изменяется, целесообразно пересмотреть учебные материалы или подходы к преподаванию.

5. Расчет и анализ индекса Джини
Индекс Джини (*Gini*) – это мера однородности учебных достижений студентов внутри кластера, которая рассчитывается по формуле [12]:

$$Gini = 1 - \sum_{r=1}^K p_r^2, \quad (8)$$

где p_r – доля студентов, принадлежащих кластеру C_r , K – количество кластеров.

Согласно классической работе К. Джини [13] и современным исследованиям в области анализа данных [10], значение индекса Джини позволяет оценить степень однородности учебных групп и сформулировать дифференцированные рекомендации по обучению (см. таблицу).

Интерпретация индекса Джини для кластеров студентов

Interpretation of the Gini index for student clusters

Значение <i>Gini</i>	Интерпретация	Рекомендации
$Gini < 0,3$	Группы студентов однородны	Можно применять единые образовательные стратегии
$0,3 \leq Gini \leq 0,6$	Умеренная разнородность	Рекомендуется частичная дифференциация обучения
$Gini > 0,6$	Высокая разнородность	Требуется индивидуальный подход, адаптация учебных материалов

Если индекс $Gini \rightarrow 0$, это означает, что студенты внутри одного кластера обладают схожими знаниями (кластеры однородны). В этом случае можно использовать единые образовательные стратегии для всех студентов группы.

Если индекс $Gini \rightarrow 1$, это указывает на сильные различия внутри кластера (кластеры неоднородны), что требует гибких образовательных стратегий, например, разделения студентов на подгруппы по уровню подготовки или адаптации учебных материалов

под индивидуальные потребности студентов.

6. Информационный анализ динамики учебных достижений студентов

Чтобы оценить прогресс или регресс учебных достижений студента, можно ввести индекс изменения интегральной оценки на двух последовательных этапах учебного процесса [10]:

$$\Delta Z_j = Z_{j,k} - Z_{j,k-1}, \quad (9)$$

где $Z_{j,k}$ – интегральная оценка студента j на текущем этапе k ; $Z_{j,k-1}$ – интегральная оценка студента j на предыдущем этапе.

Также введем показатель ε – допустимая погрешность оценивания (например, связанная с изменением формата задания, условий контроля и пр.).

Анализ значений $Z_{j,k}$ позволяет сделать следующие выводы:

если $\Delta Z_{j,k} > \varepsilon$, это свидетельствует о **положительной динамике**, то есть прогрессе студента. В этом случае рекомендуется усложнение заданий, расширение объема изучаемого материала, предложение участия в конкурсах, проектной деятельности или перевод в группу с более высоким уровнем подготовки.

если изменение оценки находится в пределах допустимой погрешности (то есть $|\Delta Z_{j,k}| \leq \varepsilon$), наблюдается **стабильность учебных достижений**. Это означает, что студент сохраняет достигнутый уровень подготовки. В этом случае обучение продолжается по текущей траектории, однако при длительно наблюдающейся стагнации учебных результатов целесообразно провести анализ причин отсутствия роста (например, отсутствие мотивации, недостаточная сложность заданий и др.).

если $\Delta Z_{j,k} < -\varepsilon$, – это **регресс**, что может быть связано с потерей интереса, внешними обстоятельствами, ухудшением понимания учебного материала. В этом случае рекомендуются проведение индивидуальных консультаций, корректировка образовательной траектории, назначение дополнительных заданий по проблемным темам, а также временное упрощение содержания и форм контроля.

7. Построение и применение дерева решений

Дерево решений строится с учетом всех рассчитанных оценок качества кластеризации и перестраивается на каждом этапе контроля. Основные элементы [5]:

Корневой узел дерева решений реализует первичное разделение на две основные категории:

- 1) преподаватели;
- 2) студенты.

Ветвь «Преподаватели» содержит рекомендации по совершенствованию образовательной деятельности:

• Стратегии групповой работы

Формируются на основе анализа индикаторов качества кластеризации (коэффициент Фишера J , энтропия, индекс Джини).

Например:

• Если коэффициент Фишера $J > 3$ и индекс Джини $< 0,3$, то использовать дифференцированное обучение по кластерам;

• Если коэффициент Фишера $J \leq 2,5$, то изменить структуру заданий и параметры кластеризации и т. п.

• Персональные рекомендации преподавателям

Выдаются на основе комбинации следующих параметров:

1. Индивидуальные показатели студента:

- динамика успеваемости
- позиция в кластере (нормализованное отклонение от центроида) и т. п.

2. Характеристики кластера:

- индекс Джини
- внутрикластерная дисперсия.

Анализ ключевых показателей результативности образовательного процесса:

- изменение успеваемости каждого студента (улучшение/ухудшение);
- позиция студента в своей группе (слабая/средняя/сильная);
- степень однородности кластера по уровню учебных достижений.

Рекомендации для преподавателей:

- В случае высокой однородности показателей кластеризации – формулирование рекомендаций по выработке и применению новых групповых образовательных стратегий.
- В случае низкой однородности показателей кластеризации – формулирование рекомендаций по построению индивидуальных образовательных траекторий студентов, характеризующихся как наибольшими, так и наименьшими учебными достижениями.
- В случае умеренной однородности показателей кластеризации – формулирование рекомендаций по выборочной корректировке применяемых образовательных стратегий с целью повышения их результативности.

Ветвь «Студенты»

Предварительные исследования направленности и характера рекомендаций студентам свидетельствуют о необходимости комплексного учета не только показателей качества кластеризации, но и показателей динамики учебных достижений каждого студента, а также его позиции в конкретном кластере. Однако даже при полной автоматизации обработки информации по всем студентам попытки индивидуально работать с каждым из них приводят к кратному увеличению нагрузки на

преподавателя и превышению его допустимой нагрузки. Поэтому для построения либо корректировки «студенческой» ветви дерева решений представляется целесообразной реализация двухуровневой аналитической процедуры. На ее первом этапе вырабатываются персональные рекомендации для каждого студента, которые могут быть использованы, в частности в процессе самостоятельной подготовки. На втором этапе эти рекомендации обобщаются для групп студентов, показатели которых различаются на величину, не превышающую априори заданную погрешность, – например, для всех студентов, позиционированных на расстоянии не более x от верхней границы соответствующего кластера, либо для всех студентов, регресс учебных достижений которых превысил априори заданную величину y . Для реализации такого обобщения представляется перспективным применение технологий машинного обучения на основе нейронных сетей, выполняющих функции группирования или агрегирования данных [5].

Заключение

В статье предложена математическая модель управления образовательным процессом, основанная на методах информационного анализа данных об учебных достижениях студентов. Модель позволяет:

- формализовать процесс кластеризации студентов по уровням учебных достижений с использованием интегральных оценок;
- оценивать качество распределения студентов по кластерам с помощью дисперсионного и энтропийного анализа, а также индекса Джини;

- выявлять прогресс или регресс учебных достижений каждого студента на основе информационного анализа изменений интегральной оценки;

- формировать рекомендации по корректировке образовательных стратегий и/или построению индивидуальных либо групповых персонализированных образовательных траекторий путем динамического построения дерева решений.

Применение модели способствует повышению эффективности управления учебным процессом за счет:

1) агрегирования и обобщения данных об учебных достижениях студентов;

2) своевременной диагностики проблем – оперативного выявления студентов с регрессом или стагнацией учебных достижений для выработки корректирующих воздействий;

3) персонализации обучения – адаптации образовательных стратегий под индивидуальные потребности студентов.

4) оптимизации педагогических решений – дифференциации учебных материалов и методов преподавания в зависимости от уровня и динамики учебных достижений в фокусных группах.

Предварительные результаты практической апробации модели в Балтийском федеральном университете имени И. Канта при проведении занятий по дисциплине «Информатика» подтверждают ее эффективность. Применение технологии кластеризации и информационного анализа, а также динамическое построение, обучение и использование дерева решений позволяют сократить долю студентов с низкой успеваемостью и повысить общий уровень академических достижений.

Перспективы дальнейших исследований включают:

- интеграцию модели с используемыми в вузе цифровыми образовательными платформами;

- разработку компьютерного приложения для преподавателей, реализующего технологию кластеризации и информационного анализа;

- исследования и детализацию процедуры построения дерева решений;

- расширение сферы применения предложенной модели за счет одновременного и комплексного анализа учебных достижений по нескольким дисциплинам.

Литература

1. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории // Вестник евразийской науки. 2013. № 6 (19). С. 175.
2. Воронина В. В. Теория и практика машинного обучения : учеб. пособие / В. В. Воронина, А. В. Михеев, Н. Г. Ярушкина, К. В. Святков. Ульяновск : УлГТУ, 2017. 290 с.
3. Грушецкий С. В., Рудинский И. Д. Модель статистического оценивания знаний // Информационные технологии. 2004. № 12. С. 48 – 54.
4. Зайков А. С., Никитин П. В. Комплект учебно-методических материалов (компьютерные мотивационные игры) // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование». 2014. № 12 (1). С. 97 – 97.

5. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза : метод. пособие / Е. А. Касаткина [и др.]. Кемерово, 2011. 237 с.
6. Минеева О. А., Даричева М. В. Организация тестирования в системе Moodle при обучении иностранному языку // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. № 3 (13). С. 81 – 86.
7. Рудинский И. Д., Давыдов А. В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-запада России. 2021. № 1 (7). С. 44 – 52.
8. Рудинский И. Д., Клеандрова И. А. Концепция количественного оценивания объективности педагогического тестирования знаний // Информатика и образование. 2003. № 12. С. 100 – 104.
9. Рудинский И. Д., Ли О. Ю. Гибридные образовательные технологии формирования компетенции поиска и критического анализа у будущих бакалавров по землеустройству и кадастрам // Вестник Российского университета дружбы народов. 2024. № 3 (21). С. 373 – 393.
10. Рудинский И. Д., Ли О. Ю. Модель информационно-технологического обеспечения подготовки специалистов по землеустройству // Информатизация образования и науки. 2025. № 65 (1). С. 35.
11. Рудинский И. Д., Ли О. Ю. Применение методов и моделей системного анализа для оптимизации образовательного процесса подготовки специалистов по землеустройству. 2025. № 1 (71). С. С. 33 – 44.
12. Baker R. Data mining for education // International encyclopedia of education. 2010. № 3 (7). С. 112 – 118.
13. Gini C. Variabilità e mutabilità (1912) // Memorie di metodologica statistica. Rome : Libreria Eredi Virgilio Veschi. 1955. (10).
14. MacQueen J. Some methods for classification and analysis of multivariate observations. California : Un-ty of California press, 1967. С. 281 – 298.
15. Shannon C. E. A mathematical theory of communication // The Bell system technical journal. 1948. № 3 (27). С. 379 – 423.
16. Tan P.-N., Steinbach M., Kumar V. Introduction to data mining // Pearson Education India. 2016.

References

1. Vdovina S. A., Kungurova I. M. Sushhnost` i napravleniya realizacii individual`noj obrazovatel`noj traektorii // Vestnik evrazijskoj nauki. 2013. № 6 (19). С. 175.
2. Voronina V. V. Teoriya i praktika mashinnogo obucheniya : ucheb. posobie / V. V. Voronina, A. V. Mixeev, N. G. Yarushkina, K. V. Svyatov. Ul`yanovsk : UIGTU, 2017. 290 s.
3. Grusheczkij S. V., Rudinskij I. D. Model` statisticheskogo ocenivaniya znaniy // Informacionny`e texnologii. 2004. № 12. С. 48 – 54.
4. Zajkov A. S., Nikitin P. V. Komplekt uchebno-metodicheskix materialov (komp`yuterny`e motivacionny`e igry`) // Xroniki ob`edinennogo fonda e`lektronny`x resursov «Nauka i obrazovanie». 2014. № 12 (1). С. 97 – 97.
5. Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii v uchebnom processe vuza : metod. posobie / E. A. Kasatkina [i dr.]. Kemerovo, 2011. 237 s.

6. Mineeva O. A., Daricheva M. V. Organizaciya testirovaniya v sisteme Moodle pri obuchenii inostrannomu yazy`ku // Nauchno-pedagogicheskoe obo-zrenie. Pedagogical Review. 2016. № 3 (13). C. 81 – 86.
7. Rudinskij I. D., Davy`dov A. V. Gibridny`e obrazovatel`ny`e texnologii: analiz vozmozhnostej i perspektivy` primeneniya // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-zapada Rossii. 2021. № 1 (7). C. 44 – 52.
8. Rudinskij I. D., Kleandrova I. A. Konceptiya kolichestvennogo ocenivaniya ob`ektivnosti pedagogicheskogo testirovaniya znaniy // Informatika i obrazovanie. 2003. № 12. C. 100 – 104.
9. Rudinskij I. D., Li O. Yu. Gibridny`e obrazovatel`ny`e texnologii formirovaniya kompetencii poiska i kriticheskogo analiza u budushhix bakalavrov po zemleustroystvu i kadastram // Vestnik Rossijskogo universiteta družby` narodov. 2024. № 3 (21). C. 373 – 393.
10. Rudinskij I. D., Li O. Yu. Model` informacionno-texnologicheskogo obespecheniya podgotovki specialistov po zemleustroystvu // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2025. № 65 (1). C. 35.
11. Rudinskij I. D., Li O. Yu. Primenenie metodov i modelej sistemnogo analiza dlya optimizacii obrazovatel`nogo processa podgotovki specialistov po zemleustroystvu 2025. № 1 (71). C. S. 33 – 44.
12. Baker R. Data mining for education // International encyclopedia of education. 2010. № 3 (7). C. 112 – 118.
13. Gini C. Variabilità e mutabilità (1912) // Memorie di metodologica statistica. Rome : Libreria Eredi Virgilio Veschi. 1955. (10).
14. MacQueen J. Some methods for classification and analysis of multivariate observations. California : Un-ty of California press, 1967. C. 281 – 298.
15. Shannon C. E. A mathematical theory of communication // The Bell system technical journal. 1948. № 3 (27). C. 379 – 423.
16. Tan P.-N., Steinbach M., Kumar V. Introduction to data mining // Pearson Education India. 2016.

I. D. Rudinsky, O. Yu. Li

MATHEMATICAL MODEL OF EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT BASED ON INFORMATION DATA ANALYSIS

The article proposes a mathematical model for managing the educational process based on information analysis of data and a dynamic decision tree. The model allows personalizing learning by clustering students by levels of academic achievement and using the Gini index to assess the heterogeneity of student distribution by academic achievement. The application of the model is aimed at dynamically adjusting educational strategies and building individual educational trajectories for students based on current results of monitoring academic achievement. Algorithms for clustering, assessing the quality of student distribution by clusters, and dynamically updating the structure and content of the decision tree are presented.

Key words: *mathematical model, dynamic decision tree, clustering, entropy, Gini index, personalization.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.1

С. А. Башаева, Н. Г. Абрамян

УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья исследует условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), фокусируясь на критическом периоде 6 – 7 лет для развития социально-коммуникативных навыков. Опираясь на концепции «зоны ближайшего развития» и «динамической инклюзии», авторы обосновывают необходимость создания адаптивной инклюзивной среды.

Исследование демонстрирует эффективность интеграции инновационных игровых методик и адаптивных технологий в образовательный процесс. Подчеркивается ключевая роль педагога как медиатора социальных взаимодействий, способного моделировать ситуации успеха через групповые формы деятельности. Особое внимание уделяется балансу между индивидуализацией и стандартизацией образовательного подхода с акцентом на структурированное формирование социального опыта у детей с ОВЗ и применение стратегии скаффолдинга. Авторы аргументируют, что синергия семейного участия и создания «ситуаций вызова» способствует переходу от формальной к подлинной инклюзии, где индивидуальные различия становятся ресурсом для обогащения коллективного опыта всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс, ребенок, подлинная интеграция, ближайшее развитие, дошкольный возраст, социализация, инклюзивное образование, игровое погружение, барьеры в общении, ситуации вызова, образовательные и социокультурные технологии.

Введение

Актуальность исследования условий социализации детей с ОВЗ в ДОО обусловлена необходимостью реализации принципов инклюзивного образования, закреплённых в ФЗ «Об образовании в РФ» (ст. 79) [1] и Конвенции ООН о правах инвалидов [2].

Инклюзивное образование в Российской Федерации выступает важным направлением всей образовательной системы и является неотъемлемой частью государственной политики. Оно реализуется через значимые проекты – национальный проект «Образование», «Национальную доктрину образования в РФ»,

инициативу «Наша новая школа» и программу «Доступная среда». Правовой основой данного подхода служит положение Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (п. 27 ст. 2) [1], обеспечивающее «равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Такая законодательная база создает условия для преодоления барьеров в образовании и формирования подлинно инклюзивной педагогической практики.

Однако, как показывают данные Рособнадзора, 60 % ДОО сталкиваются с системными трудностями: недостатком адаптированных методик, дефицитом кадров и слабой материально-технической базой, которые ограничивают возможности полноценной интеграции таких детей [3]. Соответственно, данная проблема усугубляется противоречием между законодательно закреплёнными правами на социализацию и реальными условиями, которые зачастую не учитывают особых образовательных потребностей, что подтверждается исследованиями С. В. Алехиной, отмечающей: «Инклюзия требует не формального включения, а перестройки всей образовательной экосистемы» [4].

В современной педагогике и возрастной психологии проблематика социализации личности дошкольников приобретает статус фундаментальной научно-исследовательской задачи, поскольку результативность её разрешения непосредственно детерминирует потенциал индивидуума к полноценной

интеграции в социальное пространство в качестве активного субъекта многоаспектной жизнедеятельности. Между тем дети с ограниченными возможностями здоровья зачастую сталкиваются с многоплановыми затруднениями в ходе социализационных процессов, обусловленными комплексом барьеров коммуникативной, когнитивной и эмоционально-волевой природы. Данное обстоятельство требует пристального осмысления существующих психолого-педагогических концепций с позиций их практической результативности применительно к специфике развития особого ребёнка и зачастую нуждается в радикальном переосмыслении теоретических постулатов традиционной дошкольной педагогики. Мальчики и девочки с нозологическими особенностями нередко оказываются вытесненными на периферию групповых взаимодействий, что существенно осложняет формирование у них базовых социальных компетенций и провоцирует дальнейшее углубление дефицитарных состояний личности в последующие возрастные периоды. Тем не менее еще в 1930-х годах выдающийся психолог Л. С. Выготский [5] выдвинул революционную для своего времени идею о том, что наличие дефекта не является непреодолимым препятствием, а скорее создает уникальные пути развития. Данная концепция получила дальнейшее развитие в трудах современных исследователей, в частности Н. Н. Малофеева [6], который акцентирует внимание на необходимости сочетания коррекционной помощи и инклюзивных

практик для достижения успешной интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду. Это и стало **методологической основой исследования.**

Цель исследования – изучение условий социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО), фокусируясь на критическом периоде 6 – 7 лет для развития социально-коммуникативных навыков.

Гипотеза исследования такова: опираясь на концепции «зоны ближайшего развития» и «динамической инклюзии», необходимо создавать условия адаптивной инклюзивной среды.

Верификация эффективности интеграции инновационных людических методик и адаптивных технологий в образовательный процесс осуществляется преимущественно посредством их практической имплементации и последующего анализа результативности. В данном контексте педагогический субъект приобретает статус ключевого медиатора социальных взаимодействий, обладающего профессиональными компетенциями в области конструирования и моделирования ситуаций успешности через групповые формы образовательной активности.

Особой методологической значимостью характеризуется достижение оптимального соотношения между индивидуализацией образовательных траекторий и унификацией педагогических подходов, при котором доминант-

ным направлением выступает системное и структурированное формирование релевантного социального опыта у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Принципиальную роль в реализации данной концепции играет применение стратегии скаффолдинга (педагогическая стратегия, основанная на концепции «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского [5]. Данный метод представляет собой систему временной поддержки, предоставляемой обучающемуся для успешного выполнения задач, которые находятся за пределами его текущих возможностей), предполагающей дозированную педагогическую поддержку с последовательной редукцией внешней регуляции по мере развития автономности обучающегося и повышения уровня его самостоятельности в решении когнитивных и социально-коммуникативных задач. Авторы исследования обосновывают идею о том, что синергия семейного участия и создания «ситуаций вызова» способствует переходу от формальной к подлинной инклюзии, где индивидуальные различия становятся ресурсом для обогащения коллективного опыта всех участников образовательного процесса.

Обсуждение основных результатов

В рамках отечественной научной парадигмы, базирующейся на фундаментальной концепции Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», социализация детей с ОВЗ подвергается научной концептуализации в каче-

стве многомерного, полидетерминированного процесса, закономерно требующего интегративного системного подхода, синтезирующего положения специальной педагогики, дефектологии, социальной психологии и клинической практики. Развивая данные идеи, Н. Н. Малофеев выдвинул концепцию «динамической инклюзии», предполагающую перманентную адаптацию образовательной среды к индивидуальным потребностям каждого ребенка [6].

Современные исследования в области социализации детей с ОВЗ дошкольного возраста демонстрируют отчетливую тенденцию к интеграции игровых методик и адаптивных технологий. Значительный вклад в это направление внесли Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [7], разработавшие модель сюжетно-ролевых игр для детей с расстройствами аутистического спектра, применение которой существенно повышает частоту их взаимодействия со сверстниками. Эти результаты, в свою очередь, находят подтверждение и в зарубежных исследованиях, в частности в работах М. Стейнера [8], продемонстрировавшего эффективность адаптивных игрушек для социализации детей с детским церебральным параличом.

Методика «игрового погружения» демонстрирует стабильно высокую эффективность в контексте редукции агрессивных поведенческих паттернов у дошкольников с эмоционально-волевыми нарушениями, что подтверждается результатами систематических эмпирических исследований в данной области. Важно отметить, что полученные данные обнаруживают выраженную

корреляцию с концептуальными положениями модели «естественной поддержки», акцентирующей первостепенное значение дестигматизации образовательного пространства для полноценной социальной инклюзии.

Комплементарным подходом к данной методологической платформе выступают системные разработки в области альтернативной и дополнительной коммуникации, в частности имплементация пиктографических символов и жестовых систем в коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Данный инструментарий существенно расширяет коммуникативный потенциал и диапазон социальных интеракций указанной категории дошкольников, создавая предпосылки для их полноценной интеграции в социум.

Заслуживает особого внимания тот научно-методический аспект, что возрастной диапазон 6 – 7 лет характеризуется предельной сензитивностью по отношению к социализационным процессам ребёнка-дошкольника, каковое обстоятельство приобретает первостепенную значимость при проектировании траекторий развития детского контингента с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью в условиях дошкольной образовательной организации.

Имманентной характеристикой подлинно инклюзивного образовательного процесса выступает комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, результативность которого детерминируется степенью эффективности полифункционального взаимодействия всех субъектов педаго-

гической системы, органично интегрирующей средовые детерминанты, дидактические императивы и социально-психологические аспекты развивающей среды. Как полагает Т. В. Бушина, «важнейшим условием выступает проектирование инклюзивной образовательной среды, которая не только адаптируется к особым потребностям ребенка, но и активно стимулирует его взаимодействие с типично развивающимися сверстниками» [9]. Такая среда предполагает физическую и психологическую доступность пространства: оборудование сенсорных зон, использование визуальных расписаний, внедрение альтернативных средств коммуникации, что позволяет минимизировать барьеры и создать основу для естественного включения ребенка в коллективную деятельность. При этом ключевое значение имеет гибкость образовательного процесса, где индивидуализация задач сочетается с групповыми формами работы, направленными на формирование навыков сотрудничества, эмпатии и взаимопомощи. Например, совместные проекты, ролевые игры или театрализованные постановки, адаптированные с учетом возможностей детей с ОВЗ, способствуют не только усвоению социальных норм, но и развитию эмоционального интеллекта всех участников взаимодействия.

Не менее значимое условие – подготовка педагогического коллектива, владеющего компетенциями в области дифференцированного подхода и технологий сопровождения детей с различными нозологиями. Речь идет не только о знании специфики развития, но и о способности педагога выступать медиатором социальных контактов,

мягко направляя коммуникацию детей, моделируя ситуации успеха и поддерживая позитивную самооценку воспитанников с ОВЗ. Интеграция узких специалистов (психологов, дефектологов, логопедов) в образовательный процесс позволяет реализовать междисциплинарный подход, где коррекционно-развивающие задачи органично вплетаются в повседневную деятельность группы, избегая изоляции ребенка в рамках индивидуальных занятий. Особую роль играет вовлечение семьи как активного субъекта социализации: проведение тренингов, мастер-классов и совместных мероприятий формирует единую ценностно-смысловую платформу для преодоления стереотипов и тревожности, связанных с включением ребенка в социум [10].

Специфика реализации данных условий заключается в балансе между стандартизацией и персонализацией. Если для типично развивающихся детей социализация часто происходит через подражание и неявное усвоение правил, то для детей с ОВЗ требуется эксплицитное структурирование социального опыта: четкое проговаривание эмоций, использование социальных историй, визуализация этапов взаимодействия. При этом важно избегать искусственной гиперопеки, которая может ограничивать инициативу ребенка. Акцент смещается на создание «ситуаций вызова» – постепенно усложняющихся задач, которые ребенок решает при поддержке взрослого и сверстников, что формирует не только социальные навыки, но и устойчивую мотивацию к участию в коллективной жизни [11].

Механизм влияния интеграции семьи и «ситуаций вызова» на переход от

формальной инклюзии к подлинной интеграции раскрывается через следующие аспекты (см. рисунок).



Интегративная модель трансформации инклюзивного пространства: синергия семейного участия и педагогических вызовов

Механизм влияния интеграции семьи и «ситуаций вызова» на переход от формальной инклюзии к подлинной интеграции представляет собой многогранный процесс, охватывающий различные аспекты социально-педагогического взаимодействия. Заметим, что ключевое различие между инклюзией и интеграцией заключается в их функциональной направленности: интеграция представляет собой преимущественно образовательную технологию, фокусирующуюся на адаптации ребенка к существующей системе, тогда как инклюзия выступает как социокультурная технология, предполагающая изменение самой образовательной среды для удовлетворения потребностей всех обучающихся. На наш взгляд, именно данное различие требует пересмотра образовательной инклюзии в более ши-

роком социальном контексте, выходящем за рамки собственно педагогических задач.

Ключевым элементом данного механизма выступает активное вовлечение семьи в образовательный процесс, что способствует не только разрушению стереотипов, но и формированию адекватных ожиданий и навыков поддержки ребенка в группе. Посредством участия в совместных тренингах, мастер-классах и проектах «Родитель – ребенок» происходит снижение родительской тревожности, трансформируя восприятие дошкольной образовательной организации из «коррекционного центра» в пространство естественного взаимодействия.

Параллельно с семейной интеграцией – педагогический инструментарий обогащается «ситуациями вызова» – специально спроектированными задачами, требующими от ребенка с ограниченными возможностями здоровья применения социальных навыков в безопасном, но умеренно сложном контексте. Такого рода ситуации, варьирующиеся от коллективного планирования до совместного решения проблем, исключают искусственную опеку, обеспечивая при этом необходимую поддержку через скрафolding, позитивное подкрепление и рефлекссию.

Синергетический эффект семейного участия и «вызовов» приводит к трансформации групповой динамики, где различия перестают маркироваться как «дефицит», становясь элементом групповой идентичности. Формируется атмосфера коллективной ответственности и взаимозависимости, в которой по-

мощь воспринимается как естественный обмен ресурсами, а не односторонняя опека.

Кульминацией данного процесса становится культурно-смысловой сдвиг, знаменующий переход к подлинной интеграции. В этой парадигме различия обогащают опыт всех участников образовательного процесса, что наглядно демонстрируется на примере введения «языка жестов» как игрового элемента, развивающего эмпатию и метакогнитивные навыки у типично развивающихся детей. Наблюдая такие практики, семьи переосмысливают свои установки, что способствует снижению стигматизации и укреплению доверия к инклюзивной модели образования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Следовательно, диалектическое взаимодействие семейных институтов и проектируемых педагогами «ситуаций вызова» функционирует как система комплементарных детерминант: семья конституирует эмоционально-аксиологический фундамент для интериоризации и легитимизации индивидуальных различий, в то время как педагогически организованные проблемные ситуации выступают технологическим инструментарием для качественной трансформации этих различий в ресурсный потенциал развития гетерогенной группы. Данная синергетическая модель формирует целостную экосистему инклюзии, в которой формализованные институциональные условия (архитектурная доступность среды, индивиду-

альные программы реабилитации и абилитации) наполняются глубинным семантическим содержанием через систематические интерактивные практики коллаборативного взаимодействия, что детерминирует парадигмальный переход от декларативной инклюзии к инклюзии как имманентной характеристике организационной культуры и этике межличностных отношений.

Таким образом, социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте дошкольного образовательного пространства трансформируется в многомерный процесс, где системность и экологичность создаваемых условий, их функциональная взаимодополняемость и прогностическая ориентированность на зону ближайшего развития обеспечивают качественную транзитию от формально-процедурной инклюзии к аутентичной социокультурной интеграции. В данной парадигме индивидуальные особенности развития концептуализируются не как лимитирующие факторы, ограничивающие образовательные возможности, а как уникальный ресурсный потенциал, существенно обогащающий коллективный социальный опыт гетерогенной группы. Предлагаемая методологическая платформа определяет перспективные направления дальнейших научных изысканий в области проблематики инклюзивного образования, ориентированных на раскрытие глубинных механизмов формирования инклюзивной культуры и потенциала трансфера инновационных инклюзивных практик в различные образовательные контексты.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598. Ст. 79.
2. Конвенция о правах инвалидов [принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 дек. 2006 г.] // Бюллетень международных договоров. 2013. № 7. С. 45 – 67.
3. Шугаль Н. Б. Кузнецова В. И., Озерова О. К. Дошкольное образование в России : стат. обзор / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2021. 64 с.
4. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к внедрению // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 1. С. 136 – 145.
5. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М. : Юрайт, 2023. 332 с.
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение, 2010. 319 с.
7. Семаго М. М. Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход // Известия РАО. 2006. № 2 (июнь). С. 81 – 90.
8. Steiner N. Socialization through Play. Stockholm : Uppsala University <https://www.researchgate.net/profile/Ann-Steiner-2> (дата обращения: 23.02.2025).
9. Бушина Т. В. Разные дети – равные возможности: формирование инклюзивного подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. № 7. С. 244 – 245.
10. Сырьева П. П. Детский сад как условие социально-образовательной интеграции детей с ОВЗ в жизнь и общество // Молодой ученый. 2022. № 35(430). С. 68 – 73.
11. Бабина Е. С. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации : материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. В. В. Коркунова, посвящ. 60-летию Ин-та спец. образования УрГПУ. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2024. С. 38 – 42.
12. Коркина О. С., Котельникова Е. М. Создание условий в дошкольной образовательной организации для социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Орёл : Орл. гос. ун-т им. И. С. Тургенева, 2024. С. 196 – 202.

References

1. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 24.03.2021) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2012. № 53 (ch. 1). St. 7598. St. 79.

2. Konvenciya o pravax invalidov [prinyata rezolyuciej 61/106 General`noj Assamblei OON ot 13 dek. 2006 g.] // Byulleten` mezhdunarodny`x dogovorov. 2013. № 7. S. 45 – 67.
3. Shugal` N. B. Kuzneczova V. I., Ozerova O. K. Doshkol`noe obrazovanie v Rossii : stat. obzor / Nacz. issled. un-t «Vy`sshaya shkola e`konomiki». M. : NIU VShE`, 2021. 64 s.
4. Alexina S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k vnedreniyu // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 21, № 1. S. 136 – 145.
5. Vy`gotskij L. S. Osnovy` defektologii. M. : Yurajt, 2023. 332 s.
6. Malofeev N. N. Special`noe obrazovanie v menyayushhemsya mire. Rossiya : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie, 2010. 319 s.
7. Semago M. M. Rebenok i obrazovatel`naya sreda: strukturno-informacionny`j podxod. // Izvestiya RAO. 2006. № 2 (iyun`). S. 81 – 90.
8. Steiner N. Socialization through Play. Stockholm : Uppsala University <https://www.researchgate.net/profile/Ann-Steiner-2> (data obrashheniya: 23.02.2025).
9. Bushina T. V. Razny`e deti – ravny`e vozmozhnosti: formirovanie inklyuzivnogo podxoda v rabote s det`mi s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v usloviyax DOO // Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta. 2018. № 7. S. 244 – 245.
10. Sy`r`eva P. P. Detskij sad kak uslovie social`no-obrazovatel`noj integracii detej s OVZ v zhizn` i obshhestvo // Molodoj ucheny`j. 2022. № 35(430). S. 68 – 73.
11. Babina E. S. Socializaciya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v usloviyax doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii : materialy` XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pamyati prof. V. V. Korkunova, posvyashh. 60-letiyu In-ta specz. obrazovaniya UrGPU. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2024. S. 38 – 42.
12. Korkina O. S., Kotel`nikova E. M. Sozdanie uslovii v doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii dlya socializacii detej doshkol`nogo vozrasta s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya : materialy` VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Oryol : Orl. gos. un-t im. I. S. Turgeneva, 2024. S. 196 – 202.

S. A. Bashayeva, N. G. Abramyan

CONDITIONS FOR THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article examines the conditions of socialization of children with disabilities in preschool educational institutions (hereinafter referred to as PEO), focusing on the critical period of 6 – 7 years for the development of social and communicative skills. Based on the concepts of «zone of proximal development» and «dynamic inclusion», the authors substantiate the need to create an adaptive inclusive environment. The study demonstrates the effectiveness of integrating innovative game methods and adaptive technologies into the educational process. The key role of the teacher as a mediator of social interactions, capable of modeling situations of

success through group forms of activity, is emphasized. Particular attention is paid to the balance between individualization and standardization of the educational approach, with an emphasis on the structured formation of social experience in children with disabilities and the use of the scaffolding strategy. The authors argue that the synergy of family participation and the creation of «challenge situations» contributes to the transition from formal to genuine inclusion, where individual differences become a resource for enriching the collective experience of all participants in the educational process.

Key words: *educational process, child, true integration, proximal development, preschool age, socialization, inclusive education, gaming immersion, barriers to communication, challenging situations, educational and sociocultural technologies.*

УДК 316.64; 330.16

О. А. Полякова

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНЫХ ОЖИДАНИЙ ВЗРОСЛЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ОТНОШЕНИИ ПРОГРАММ КРАТКОСРОЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УРОВНЯ ВНУШАЕМОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, ориентированного на выявление потенциальной взаимосвязи социальных ожиданий взрослых в отношении краткосрочных образовательных продуктов и внушаемости как личностной характеристики. Поднимается тема социального запроса со стороны общества на постоянное обучение на протяжении всей жизни в контексте развития информационных технологий, распространения электронного образования. Автор анализирует социальные ожидания взрослых пользователей социальных сетей как значимый фактор, определяющий отношение индивида и выбор в пользу конкретного образовательного продукта.

Установлено, что существует положительная корреляционная взаимосвязь между показателем внушаемости и ожиданиями результатов от обращения к краткосрочным образовательным продуктам по темам: внешность, межличностные отношения, профессиональная деятельность.

Ключевые слова: *социальные ожидания, краткосрочные электронные образовательные продукты, влияние социальных сетей на взрослых, внушаемость, взаимосвязь личностных особенностей и социальных ожиданий.*

Введение. В современном обществе информационные технологии играют ключевую роль во всех сферах жизни. Их быстрое развитие приводит

к ускорению социальных процессов. Это существенно влияет на все аспекты жизни современного человека. Стремительный обмен информацией

требует постоянного обновления знаний и умений у взрослого населения, независимо от уже достигнутого уровня карьерных достижений. Естественным следствием обозначенных процессов является рост спроса на образовательные программы для взрослых. Рынок образовательных услуг на этом фоне демонстрирует существенный рост, в том числе в сегменте неформального образования. В числе форматов, получивших распространение в последние годы, – краткосрочные программы электронного образования, часть из которых представлена только в социальных сетях. Востребованность такой формы образовательных программ наряду с иными факторами обусловлена влиянием контента, который транслируется в социальных сетях, формируя определенные ожидания пользователей.

Фактически сегодня можно говорить о том, что формирование социальных ожиданий – один из инструментов продвижения краткосрочных образовательных продуктов в социальных сетях. Степень влияния Интернета и социальных сетей, в частности, обусловлена индивидуальными особенностями индивида. В числе таковых особенностей – уровень внушаемости.

Цель статьи – описание результатов эмпирического исследования, направленного на выявление потенциальной взаимосвязи между личностными особенностями взрослых пользователей социальных сетей и их социальными ожиданиями в отношении краткосрочных образовательных продуктов.

В качестве **гипотезы** выступает предположение о наличии взаимосвязи между ожиданиями пользы для повышения своей привлекательности, улучшения межличностных отношений и внушаемостью у людей, выбирающих программы краткосрочного электронного образования.

Краткий теоретический обзор. Социальные ожидания личности представляют собой сложный феномен, охватывающий текущую социальную реальность общества. В психологических исследованиях середины XX века ожидания рассматривались как особый образ, формируемый неосознанными психологическими состояниями и предшествующим опытом личности.

Ожидания индивида имеют социальную природу и существенно влияют на его выборы и поведение в течение всей жизни.

Возникновение и развитие многих ожиданий связаны в том числе с ролевыми компонентами социальных коммуникаций и соответственно могут быть рассмотрены как личностные феномены, проявляющиеся в группе. Как отмечает Д. Н. Суховская, «... они относятся к результату функционирования масштабной социальной системы» [1].

Е. В. Никулина определяет понятие «социальные ожидания» как «интегративное личностное образование, представленное в сознании в виде образа еще не наступившего события, отражающее эмоциональное и ценностно-смысловое отношение субъекта к ожидаемым событиям и тем самым определяющее мотивацию поведения» [2]. В условиях высокой динамики изменений социального пространства, трансформации культурных и ценностных

ориентаций общества ожидания индивида приобретают субъективно больший вес как фактор, значимо определяющий смысловые акценты, предпочтения и поведение человека.

Общепринято разделять определения «социальные ожидания» на две группы: в первой рассматриваются ожидания требований к поведению других индивидов и выполнению своих социальных ролей, а во второй – субъективные ориентации на предстоящие события, включая социальные установки, стереотипы, знания и убеждения, которые готовят человека к будущим событиям.

Сопряженными с ожиданиями индивида являются вопросы получения им образования. В современных реалиях крайне динамичного и насыщенного информацией пространства уже невозможно рассматривать образование как некий жизненный этап, позволяющий обеспечить конкурентоспособность индивида на рынке труда на длительный период. В условиях быстро меняющегося мира требования к специалистам постоянно эволюционируют [3]. Естественным следствием обозначенных процессов стало расширение социального запроса на инструменты, обеспечивающие поддержание требуемого уровня квалификации. Таковыми прежде всего выступают образовательные программы, вариативность и количество которых стало стремительно расти в ответ на повышенный спрос.

Отметим, что прирост предложения в значительной степени связан с развитием сегмента неформальных образовательных продуктов в виде краткосрочных курсов и тренингов. Мы согласны

с позицией Г. Ю. Ефимовой и соавторов, которые отмечают, что «система формального образования «не успевает» за скоростью обновления технологий, социально-экономическими изменениями и новыми потребностями рынка труда» [4]. Однако отдельным важным аспектом, на наш взгляд, стал феномен появления и роста целого сегмента продуктов, имеющих неподтвержденную образовательную ценность, продвигаемых только в социальных сетях посредством создания у пользователей определенных ожиданий.

В целом развитие электронного образования существенно расширило возможности для удовлетворения образовательных запросов взрослой аудитории. Тенденции развития образования неразрывно связаны с инновациями и технологическими изменениями [5]. Именно благодаря интеграции ИТ-технологий во все сферы жизни, повышению доступности сети Интернет процесс возможности освоения новых знаний не просто претерпел изменения. Он радикально преобразовался, стал более комфортным и доступным для обучающихся самых разных категорий.

Однако, как отмечается в статье О. А. Поляковой, «освоение новых знаний представителями цифровой эпохи имеет свою специфику. Речь идет о снижении ценности знаний и изменении способов их освоения» [6, с. 714].

Объем информации, с которым взаимодействует мозг современного человека в условиях цифровой эпохи, вызывает активацию адаптационных механизмов, что, в свою очередь, приводит к изменениям в когнитивных процессах. Эти изменения выражаются в тен-

денциях к поверхностному восприятию, снижению интенсивности и глубины анализа получаемой информации и развитию так называемого клипового мышления.

«Клиповое мышление – когнитивный стиль, характеризующийся эффективностью обработки большого массива информации, интуитивностью, но в то же время фрагментарностью, рефлексивностью и недостаточной критичностью, при восприятии научных текстов иногда может проявляться в вынесении ложных суждений, формулировки которых напоминают истинные суждения, часто исключая из рассмотрения суждения, формулируемые с использованием непонятных научных терминов, отказывающиеся учитывать весь контекст излагаемого и недооценивающие практическую значимость теоретических положений, которые, несомненно, важны для практики» [7, с. 639].

Как отмечают Н. Н. Самсонова, О. А. Овсяник, «для пользователей интернета может быть незаметным то влияние, которое он на них оказывает» [8, с. 502]. Современный человек находится в процессе постоянного восприятия и переработки информации. Имея в постоянном доступе Интернет, он обращается за ответом к нему даже при решении простых бытовых вопросов. К этому добавляется информационный шум, связанный с рекламой, а также развлекательный контент. В итоге – непрерывный поток информации приводит к информационному перегрузу и снижению концентрации. В этом процессе мозг адаптируется к непрерывному потоку данных, используя свои

возможности для оценки и приоритизации входящих данных, что смещает информационные блоки, требующие большей включенности (энергозатрат) на задний план. «Оценка и объединение смысловых блоков становится особенно важным навыком, но высокая скорость поиска и переработки информации при этом приводит к снижению критичности в отношении поступающей информации» [9]. Обозначенные процессы в полной мере можно отнести и к процессу выбора образовательного продукта. Фактически можно говорить о тенденции сознательного предпочтения обучающимися коротких и легких программ при решении задачи получения дополнительных знаний. Этим обусловлен рост спроса на краткосрочные электронные образовательные программы, представленные в социальных сетях.

При этом сами социальные сети являются и каналом продвижения образовательных продуктов, и значимым фактором, обуславливающим формирование социальных ожиданий пользователя. Как справедливо отмечают ManLai Cheung и соавторы, «на платформах социальных сетей маркетологи предоставляют информацию, связанную с предпочтительными для потребителей продуктами и брендами, чтобы они могли искать ее для удовлетворения своих личных потребностей, включая цену, атрибуты и характеристики продукта» [10, с. 697]. Это утверждение в полной мере можно отнести и к образовательным продуктам, которые подаются пользователю с учетом его потребностей.

Активно применяемым инструментом продвижения стала трансляция неких, часто неподтвержденных

примеров успеха, которого другим пользователям соцсетей удалось якобы достичь именно благодаря приобретению курса, образовательной программы, не прикладывая при этом значимых усилий. На наш взгляд, подобный контент является инструментом формирования социальных ожиданий пользователей.

Безусловно, сила влияния социальных сетей на пользователя неодинакова. Неоднородно также и содержание ожиданий индивида в отношении краткосрочных образовательных программ. В частности, «ожидания в отношении образования формируются в социальной среде и экономических условиях, предоставляемых семьями» [11, с. 985]. Кроме того, имеющийся на предыдущих этапах жизненного пути опыт обучения, является фактором, существенно влияющим на ожидания потенциальных слушателей курса по отношению к процессу обучения [12]. И, безусловно, сила влияния связана и с личностными особенностями конкретного человека.

Методика и организация исследования. С целью проверки гипотезы о существовании взаимосвязей между ожиданиями респондентов в отношении краткосрочных образовательных продуктов, представленных в социальных сетях, и их индивидуальными характеристиками, нами было проведено эмпирическое исследование с использованием следующих инструментов:

- 1) авторский опросник;
- 2) методика «Внушаемость» С. В. Клаучек, В. В. Деларю [13].

Опросник был разработан авторами с учетом базовых целей исследования и

сформулированных изначально гипотез, требующих проверки.

При разработке модели эмпирического исследования и составлении авторского опросника мы учитывали многоаспектность процесса формирования ожиданий.

Опросник включал в себя блок, предназначенный для фиксации автобиографических аспектов жизни респондентов, таких как возраст, пол, базовое образование, факт прохождения образовательных программ в период, непосредственно предшествующий участию в исследовании, а также интенсивность использования социальных сетей. Второй блок вопросов был направлен на выявление субъективного отношения к различным образовательным программам, ожиданий от них в контексте предполагаемой пользы.

Для изучения внушаемости как личностной характеристики была применена стандартизированная валидная методика, которая активно использовалась в психологических исследованиях, разработанная С. В. Клаучек, В. В. Деларю.

Как отмечает В. Ю. Курдюкова, «в рамках негативных явлений, характерных для текущего этапа развития общества, возрастает целенаправленное информационное давление со стороны разного рода источников, имеющее деструктивный характер. Информация может использоваться в качестве инструмента воздействия для достижения корыстно-утилитарных целей» [14, с. 62]. В рамках своей работы мы рассматривали данный аспект с точки зрения влияния контента, потребляемого индивидом через социальные сети.

Примененный нами при реализации эмпирического исследования тест «Внушаемость», разработанный С. В. Клаучек и В. В. Деларю, представляет собой инструмент, основанный на клинико-психологических опросниках; тест предназначен для скрининга предрасположенности к психологическому влиянию. Данная методика позволяет выявить лиц с большей расположенностью к восприятию и интериоризации внешних информационных потоков.

Тест включает 20 утверждений, на которые респонденты должны ответить, оценивая соответствие каждого из них своим личным характеристикам. Результаты обработки ответов предоставляют оценку уровня внушаемости – от низкого до высокого, и дают возможность классифицировать участников на три группы: низко-, средне- и высоко-внушаемые.

В исследовании приняли участие 136 человек (60 % женщин и 40 % мужчин) в возрасте от 21 до 68 лет. Единообразие выборки обеспечивалось следующими критериями: все респонденты постоянно проживают на территории России, имеют постоянную техническую возможность для беспрепятственного доступа в сеть Интернет, имеют действующий аккаунт в одной или более социальной сети. Обозначенные критерии позволили включить в выборку респондентов различных возрастных групп.

Статистическая обработка и анализ результатов исследования осуществлялись с помощью стандартного пакета Excel при вычислении средних значений и SPSS16 – для выполнения корреляционных расчетов.

Результаты и их обсуждение. Результаты, полученные нами при обработке данных, прежде всего, подтверждают многоаспектность факторов, влияющих на социальные ожидания индивида. Социальные сети, контент, транслируемый в них, представляют собой один из таких факторов.

Естественным и самым логичным выводом, который мы получили, стало подтверждение того, что сила влияния социальных сетей тесно связана с количеством времени, которое человек проводит в них. Чем больше времени человек проводит в социальных сетях, тем более значимое влияние на него оказывает транслируемый контент. При этом данная закономерность никак не связана ни с конкретной соцсетью, ни с возрастом респондентов.

Как мы уже упоминали выше, одним из часто применяемых форматов контента при продвижении электронных образовательных продуктов в социальных сетях является демонстрация примеров успеха. Речь идет о целенаправленно создаваемых материалах, направленных на создание, визуализацию ожиданий пользователей Интернета. Пример успеха создается уже с учетом фактической склонности представителя цифровой эпохи к поиску лёгких способов получения информации. Однако важный аспект при этом – открытое (не скрываемое) отсутствие подтвержденной образовательной пользы и/или гарантий результата.

Наиболее интересные результаты мы получили, анализируя диагностированный показатель внушаемости и ожидания респондентов в отношении краткосрочных образовательных продуктов, представленных в социальных сетях в контексте направленности подобных программ.

Авторский опросник, который мы применяли в исследовании, позволял выделить три направления. Респондентам предлагалась оценить потенциальную полезность от краткосрочных программ электронного образования, представленных в социальных сетях, по 10-бальной шкале:

- для профессиональной деятельности,
- построения межличностных отношений,
- поддержания своей красоты, здоровья.

Представим анализ полученных результатов с применением показателя коэффициента парной корреляции Пирсона.

В числе выявленных в процессе анализа результатов: положительная корреляция показателя внушаемости с ожидаемой пользой в направлении «сохранения здоровья и красоты» ($r = ,381$ при $p < 0,05$) (табл. 1).

Исследование позволило также сделать вывод о том, что чем более внушаем индивид, тем с большей вероятностью он разделяет позицию о потенциальной пользе краткосрочных образовательных программ в вопросах построения межличностных отношений ($r = ,349$ при $p < 0,05$).

Менее выраженная положительная корреляция выявлена между показателями внушаемости и потенциально ожидаемой пользы для профессиональной сферы ($r = ,281$ при $p < 0,01$).

Таблица 1

Корреляционная таблица показателя внушаемости и представлений респондентов относительно пользы краткосрочных программ электронного образования для различных сфер жизни

Показатель \ Польза	Для профессиональной деятельности	Для построения межличностных отношений	Для поддержания своей красоты, здоровья
внушаемости	,281*	,349**	,381**

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Таким образом, показатель внушаемости коррелирует с субъективной оценкой потенциальной ожидаемой индивидом пользы от прохождения краткосрочных образовательных программ, представленных в социальных сетях. Но наименьшую силу выявленная взаимосвязь имеет, когда речь заходит о карьерных целях, обучении с целью получения/повышения профессиональных навыков, это указывает на

то, что в данном аспекте пользователи всё же чаще отдают предпочтение другим формам обучающих программ.

Применяемый в исследовании авторский опросник содержал также вопросы, направленные на изучение непосредственного содержания тех ожиданий, которые связаны с краткосрочными образовательными продуктами, представленными в социальных сетях (табл. 2).

Таблица 2

Корреляционная таблица показателя внушаемости и ожиданий респондентов относительно краткосрочных программ электронного образования

Если говорить о краткосрочных образовательных программах, представленных в социальных сетях, большинство ожидает от них	Показатель внушаемости
Быстрых результатов	– ,011
Просто хотят быть в тренде	,145
Секретных фишек	– ,131
Реальных знаний	,264*
Ожидания многих расплывчаты	– ,228

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Таким образом, мы можем сказать, что респонденты имеют различные ожидания в отношении программ, представленных в социальных сетях, направленных на различные сферы жизни, но обобщающим выводом выступает подтверждение взаимосвязи между уровнем внушаемости индивида и субъективной оценкой ожидаемой пользы от таковых продуктов.

Кроме того, более внушаемые индивиды с большей вероятностью ожидают от краткосрочных образовательных продуктов реальных знаний.

Выводы и заключение. В результате анализа полученных данных была подтверждена гипотеза о наличии положительной взаимосвязи между показателем внушаемости и ожиданиями положительных результатов от обращения к краткосрочным образовательным продуктам. Более внушаемые индивиды чаще ожидают от краткосрочных образовательных продуктов пользы. Взаимосвязь имеет место вне зависимости от сферы жизни, на которую направлен образовательный продукт.

Дополнительно в числе выявленных статистически значимых результатов также были выделены следующие:

1. Сила влияния социальных сетей связана с количеством времени, которое человек проводит в них. И эта закономерность распространяется на пользователей всех возрастных групп.

2. Наиболее сильная положительная корреляция уровня внушаемости с пользой, ожидаемой от продуктов, посвященных теме сохранения здоровья и красоты.

3. Чем выше уровень внушаемости индивида, тем более вероятно, что он ожидает реальных знаний от приобретения краткосрочного образовательного продукта, представленного в социальных сетях.

В числе обобщающих выводов можно сказать, что подтверждение существования взаимосвязей между показателями внушаемости и наполнением социальных ожиданий индивида свидетельствует о серьезном влиянии социальных сетей на пользователей. В контексте нашего исследования можно говорить о трансформации социальных

ожиданий как инструменте продвижения краткосрочных программ электронного образования различного качества, в том числе вовсе не имеющих образовательной ценности. Руководствуясь искусственно сформированными ожиданиями, при возникновении потребности в получении знаний или актуализации имеющихся, пользователи из всего спектра предложений на рынке образовательных услуг нередко созна-

тельно отдают предпочтение максимально коротким и легким продуктам. Обусловлен выбор в значительной степени именно влиянием социальных сетей, контентом, специально созданным исключительно с коммерческими целями.

Сила влияния соцсетей определяется целым спектром факторов, в числе которых личностные особенности индивида, в частности уровень внушаемости.

Литература

1. Суховская Д. Н. Теоретико-методологические подходы к исследованию социальных ожиданий от обучения // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2022. № 2. С. 122 – 126.
2. Никулина Е. В. Психологические детерминанты формирования конструктивных социальных ожиданий старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2005. 20 с.
3. Трункина Т. Г. Современные тенденции профессиональной подготовки специалистов. URL: www.konfsamssp.ru/pages/sovremennye_tendencii_professi (дата обращения: 12.02.2025).
4. Ефимова Г. З., Зюбан Е. В., Кичерова М. Н., Муслимова Е. О. Парадоксы неформального образования студенческой молодежи // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2(95). С. 303 – 321.
5. Андрейчик К. С., Кузьменко В. А. Перспективные тенденции развития современного образования [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы и перспективы развития экономики и образования в современных условиях. Материалы XVI Междунар. студ. науч.-практ. конф., проведенной 15 апр. 2024 г. : сборник. Волгоград : Сфера, 2024. С. 626 – 630.
6. Полякова О. Парадокс снижения ценности знаний при расширении образовательных возможностей в эпоху цифровизации / науч. рук. О. А. Овсяник // Ученый совет. 2024. № 11. С. 713 – 716. DOI 10.33920/nik-02-2411-06. EDN CAILHO.
7. Belousova A. Manifestations of students' «clip thinking» in working with a scientific text // Cypriot Journal of Educational Science. 2023. 18(3). P. 639. URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i3.7083/>
8. Самсонова Н. Н., Овсяник О. А. Изменение взаимодействий в современном обществе под влиянием развития интернет-коммуникаций // Актуальные проблемы информационного общества в науковедении, культуре, образовании, экономике : сб. науч. докл. XV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 19 – 20 апр. 2018 г. М. : ПОЛИГРАФ СЕРВИС, 2018. С. 501 – 507.
9. Rothman D. A Tsunami of Learners Called Generation Z [Электронный ресурс]. URL: http://mdle.net/Journal/ATsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (дата обращения: 10.01.2023).

10. Cheung, Man Lai, Guilherme Pires and Philip J. Rosenberger III (2020). The influence of perceived social media marketing elements on consumer-brand engagement and brand knowledge // *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, Vol. 32. № 3. Pp. 695 – 720. URL: <https://doi.org/10.1108/APJML-04-2019-0262>.
11. Burcu Yavuz Tabak Education Expectations and Income Level of Families: An Assessment within the Framework of Human Capabilities Approach // *Educational Administration: Theory and Practice*. 2021. Vol. 27. Issue 1. Pp. 985 – 1004.
12. Полякова О. А. Ожидания взрослых от программ электронного образования и влияние этого фактора на развитие рынка образовательных продуктов // *Личность в пространстве и времени : сб. науч. ст. / под ред. И. В. Морозиковой, К. Е. Кузьминой ; Смол. гос. ун-т. Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2024. Вып. 13. С. 94 – 108.*
13. Клаучек С. В., Деларю В. В. Разработка скринингового метода для выявления склонности к развитию индуцированных состояний // *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 2. С. 123 – 128.
14. Курдюкова В. Ю. Внушаемость и подверженность информационно-психологическому воздействию сотрудников правоохранительных органов: возможности психодиагностической оценки // *Ведомости УИС*. 2021. № 12 (235). С. 61 – 70.

References

1. Suxovskaya D. N. Teoretiko-metodologicheskie podxody` k issledovaniyu social'ny`x ozhidaniy ot obucheniya // *Medicina. Sociologiya. Filosofiya. Prikladny`e issledovaniya*. 2022. № 2. S. 122 – 126.
2. Nikulina E. V. Psixologicheskie determinanty` formirovaniya konstruktivny`x social'ny`x ozhidaniy starsheklassnikov : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Kursk, 2005. 20 s.
3. Trunkina T. G. Sovremennyy`e tendencii professional`noj podgotovki specialistov. URL: www.konfsamsspc.ru/pages/sovremennnye_tendencii_professi (data obrasheniya: 12.02.2025).
4. Efimova G. Z., Zyuban E. V., Kicherova M. N., Muslimova E. O. Paradoksy` neformal`nogo obrazovaniya studencheskoj molodezhi // *Integraciya obrazovaniya*. 2019. Т. 23. № 2(95). S. 303 – 321.
5. Andrejchik K. S., Kuz`menko V. A. Perspektivny`e tendencii razvitiya sovremennogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] // *Aktual`ny`e problemy` i perspektivy` razvitiya e`konomiki i obrazovaniya v sovremennyy`x usloviyax. Materialy` XVI Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf., provedennoj 15 apr. 2024 g. : sbornik. Volgograd : Sfera, 2024. S. 626 – 630.*
6. Polyakova O. Paradoks snizheniya cennosti znaniy pri rasshirenii obrazovatel`ny`x vozmozhnostej v e`poxu cifrovizacii / nauch. ruk. O. A. Ovsyanik // *Ucheny`j sovet*. 2024. № 11. S. 713 – 716. DOI 10.33920/nik-02-2411-06. EDN CAILHO.
7. Belousova A. Manifestations of students «clip thinking» in working with a scientific text // *Cypriot Journal of Educational Science*. 2023. 18(3). P. 639. URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i3.7083/>

8. Samsonova N. N., Ovsyanik O. A. Izmenenie vzaimodejstvij v sovremennom obshchestve pod vliyaniem razvitiya internet-kommunikacij // Aktual'ny'e problemy informacionnogo obshchestva v naukovedenii, kul'ture, obrazovanii, e'konomie : sb. nauch. dokl. XV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19 – 20 apr. 2018 g. M. : POLIGRAF SERVIS, 2018. S. 501 – 507.
9. Rothman D. A Tsunami of Learners Called Generation Z [E'lektronny'j resurs]. URL: http://mdle.net/Journal/ATsunami_of_Learners_Called_Generation_Z.pdf (data obrashheniya: 10.01.2023).
10. Cheung, Man Lai, Guilherme Pires and Philip J. Rosenberger III (2020). The influence of perceived social media marketing elements on consumer-brand engagement and brand knowledge // Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, Vol. 32. № 3. Pp. 695 – 720. URL: <https://doi.org/10.1108/APJML-04-2019-0262>.
11. Burcu Yavuz Tabak Education Expectations and Income Level of Families: An Assessment within the Framework of Human Capabilities Approach // Educational Administration: Theory and Practice. 2021. Vol. 27. Issue 1. Pp. 985 – 1004.
12. Polyakova O. A. Ozhidaniya vzrosly'x ot programm e'lektronnogo obrazovaniya i vliyanie e'togo faktora na razvitie ry'nka obrazovatel'ny'x produktov // Lichnost' v prostranstve i vremeni : sb. nauch. st. / pod red. I. V. Morozikovej, K. E. Kuz'minoy ; Smol. gos. un-t. Smolensk : Izd-vo SmolGU, 2024. Vy'p. 13. S. 94 – 108.
13. Klauchek S. V., Delaryu V. V. Razrabotka skringovogo metoda dlya vy'yavleniya sklonnosti k razvitiyu inducirovanny'x sostoyanij // Psixologicheskij zhurnal. 1997. T. 18. № 2. S. 123 – 128.
14. Kurdyukova V. Yu. Vnushaemost' i podverzhennost' informacionno-psixologicheskomu vozdejstviyu sotrudnikov pravooxranitel'ny'x organov: vozmozhnosti psixodiagnosticheskoy ocenki // Vedomosti UIS. 2021. № 12 (235). S. 61 – 70.

O. A. Polyakova

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL EXPECTATIONS OF ADULT USERS OF SOCIAL NETWORKS IN RELATION TO SHORT-TERM E-EDUCATION PROGRAMS AND THE LEVEL OF SUGGESTIBILITY

The article presents the results of an empirical study aimed at identifying the potential relationship between adults' social expectations regarding short-term educational products and suggestibility as a personal characteristic. The article raises the issue of society's social demand for lifelong learning in the context of the development of information technologies and the spread of e-education. The author analyzes the social expectations of adult social media users as a significant factor that determines an individual's attitude and choice of a specific educational product.

It has been established that there is a positive correlation between the index of suggestibility and expectations of positive results from accessing short – term educational products, as well as between the level of suggestibility and the expectation of real results from short-term educational products.

Key words: *social expectations, short-term electronic educational products, the influence of social networks on adults, suggestibility, the relationship between personal characteristics and social expectations.*

УДК 159.99

В. О. Отчерцова

МЕДИАТРАВМАТИЗАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, РИСКИ

В статье обоснована актуальность изучения медиатравматизации на данном этапе развития цифрового ландшафта. Рассмотрен механизм возникновения и развития медиатравмы в историческом аспекте. Представлена классификация вторичного травматического стресса и медиатравм. Приведены результаты современных исследований, подтверждающих влияние медиатравмы на различные категории населения. Указаны основные группы населения, наиболее подверженные медиатравме.

Ключевые слова: медиатравма, вторичный травматический стресс, посттравматическое стрессовое расстройство, пользовательский контент, тревога, депрессия.

Введение. В настоящее время человечество переживает уникальный этап, характеризующийся значительной опосредованностью общества цифровыми технологиями, в сочетании с неопределенностью исторического контекста, что существенно трансформирует концептуальные основы и практические аспекты, связанные со здоровьем, заболеваниями и психологическим благополучием индивидов. Травматический опыт, обусловленный как непосредственным наблюдением за массовыми смертями, ранениями и заболеваниями среди членов семьи и близких, так и личным переживанием последствий пандемий, стихийных бедствий и террористических актов, представляет серьезную угрозу для психического здоровья населения. Данное воздействие характеризуется глубиной и

масштабом, охватывая фундаментальные аспекты человеческого существования.

Введение карантинных мер и ограничительных мероприятий в период пандемии COVID-19 способствовало значительному росту зависимости от цифровых медиа, что привело к изменению способов коммуникации, получения информации и эмоциональной поддержки. Этот феномен создал новые условия для формирования травматических реакций, где опосредованное восприятие событий через цифровые каналы стало одним из ключевых факторов психологического стресса. Это, в свою очередь, создало условия для распространения потенциально вредного цифрового контента, что может оказывать негативное влияние на психическое здоровье и общее благополучие населения.

В условиях глобализации и развития новых медиа произошел качественный сдвиг в восприятии информации, что нанесло серьезный удар по ментальному состоянию людей. Стремительный поток негативной информации, освещающий трагические события, создает ситуацию взаимного воздействия, когда воспринимаемые тревожные и печальные новости способны активизировать предыдущие травмы. Это формирует новое поколение психологических расстройств, связанных с наблюдением за насилием, гибелью, горем и страданиями, многие представители которых даже не имеют непосредственного отношения к переданным событиям. Таким образом, проблема медиатравматизации требует глубокого и тщательного анализа, выяснения коренных причин явления, его последствий и рисков.

Постановка проблемы: Несмотря на значительную эмпирическую базу исследований влияния массмедиа на психическое здоровье, остается недостаточно изученным вопрос о специфике формирования и проявления травматических состояний под воздействием медиаконтента в контексте повседневно массового использования цифровых медиа и социальных сетей.

Цель данной работы – обобщение актуальной информации о механизме медиатравматизации, систематизация имеющихся данных, а также выявление категорий населения, наиболее подверженных данному виду психологической травмы.

Методология и методы исследования. Работа основана на анализе научной литературы и современных ис-

следований, посвященных медиатравматизации. Использовались данные эмпирических исследований, проведенных D. S. Busso, A. Feinstein, P. Ramsden и другими учеными. Также были рассмотрены результаты метаанализов, проводимых в 2022 году В. Pfefferbaum и её коллегами.

Обзор литературы. Распространенность и последствия насилия, изображаемого в средствах массовой информации и сфере развлечений, стали предметом активных научных дискуссий на международном уровне. В 1972 году главный хирург Соединенных Штатов Америки опубликовал специальный отчет, в котором был представлен значительный объем данных, свидетельствующих о влиянии насилия в средствах массовой информации (СМИ) на общественное здоровье [23]. В этом докладе основное внимание уделялось телевидению как преобладающей форме массовой информации и развлечений в Соединенных Штатах в тот период.

В современном обществе индивиды постоянно подвергаются воздействию медиаконтента, который включает информацию о случаях сексуального насилия, массовых расстрелах, террористических актах, а также техногенных и природных катастрофах. Это явление формирует информационную среду, пронизанную образами насилия и жестокости, что требует глубокого и комплексного анализа как социального, так и психологического влияния на отдельных людей и на сообщество в целом.

Травматические события, связанные с гибелью или угрозой смерти, тяжкими телесными повреждениями, а

также сексуальным насилием, классифицируются как первичные травмы, поскольку участники этих событий переживают их непосредственно в реальности. Однако возможны ситуации, когда травматическое воздействие возникает у лиц, являющихся лишь свидетелями данных событий. В данном контексте используется концепция вторичного травматического стресса (STS), который развивается как результат опосредованного контакта с травмой через визуальные образы, рассказы или воспоминания [9].

В. Stamm и соавторы в своем исследовании приходят к выводам, что воздействие чужой травматичной истории способно вызывать симптомы, имеющие сходство с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). Определение Ч. Фигли рассматривает STS как профессиональный риск для специалистов помогающих профессий, однако ряд эмпирических данных указывает на возможность развития данного состояния у непрофессионалов, регулярно потребляющих медиаконтент, содержащий травмирующие материалы [Там же].

Р. Ramsden в своем исследовании выявила, что 22 % участников эксперимента продемонстрировали высокие показатели клинических симптомов ПТСР, несмотря на отсутствие личного травматического опыта или прямого участия в травматических событиях. Данный эффект был связан с регулярным просмотром новостных материалов через социальные сети, причем наиболее значительное воздействие наблюдалось среди тех, кто сообщал о ежедневном потреблении такого контента [Там же].

С. Comstock и J. Platania предложили расширить концепцию вторичного травматического стресса, сделав ее универсальной и включив в нее кроме профессионалов помогающих профессий также непрофессионалов, которые подвергаются воздействию медиаконтента [9].

Е. Т. Плетка и Ю. Чаплинская предложили классификацию вторичной травматизации по степени интенсивности, выделяя три основных типа:

- Травма свидетеля – возникает у лиц, наблюдающих за травматическими событиями, но не участвующих в них напрямую. У таких индивидов формируются четкие, но фрагментарные воспоминания о деталях события, дополняемые лимбической системой для создания целостной картины происшествия, приводящие к искажению памяти;

- Травма слушателя – индивид не является непосредственным участником травматического события, но близок к его участникам, что позволяет ему воспринимать и осмысливать детали происходящего, а также эмоциональные реакции тех, кто непосредственно вовлечен в событие.

- Травма зрителя определяется как состояние, при котором индивид располагает лишь фрагментарной, частично интерпретированной информацией о событии, воспринимаемой через средства массовой информации. Данная форма травматического переживания отличается тем, что психика человека вынуждена реконструировать значительную часть событийной картины, основываясь на ограниченных данных и предложенных медиа интерпретациях, что существенно модифицирует

первоначальный контекст события [4, с. 33 – 34].

Е. Л. Вознесенская предлагает следующее определение: «медиатравма – это психическая травма, возникающая под интенсивным воздействием медиасредств, медиасообщений, медиаконтента, опасная для психики реакция на эмоционально значимое событие, затрагивающее значимые сферы существования человека, обусловленная сильными стрессовыми воздействиями на психику, представляющая угрозу для жизни (или такая, что воспринимается как угроза, нарушающая чувство безопасности)» [1].

Автор предлагает определять медиатравму как форму вторичного травматического стресса, возникающего под интенсивным воздействием медиаконтента. В отличие от первичной травмы, где индивид является непосредственным участником события, медиатравма характеризуется косвенным контактом с травмирующим опытом через посредничество средств массовой информации. Интенсивность воздействия медиатравмы может быть сравнительно умеренной, но длительной и многократной, что усиливает ее травмирующий эффект.

Механизмы медиатравматизации включают психологические процессы идентификации и проекции, при которых индивид эмоционально сопереживает персонажам или участникам событий, представленных в медиасообщениях. Особым признаком медиатравмы является обязательное участие медиа в качестве источника или средства передачи травматического содержания. Несмотря на отсутствие непосредственного участия в травматическом событии, индивид ис-

пытывает эмоциональные реакции, аналогичные тем, которые возникают у лиц, находящихся в центре события.

Е. Л. Вознесенская разработала типологию медиатравм с учетом уровня медиаактивности личности:

1. Травма пассивного восприятия, которая делится:

- на травму «Я очевидец», которая вызвана восприятием реальных событий через медиа;

- травму аудиовизуального воздействия, обусловленную просмотром медиапродуктов, содержащих сцены насилия, фильмы ужасов и другие травмирующие материалы.

2. Травма нарушения социальных контактов: включает феномены кибербуллинга, моббинга, троллинга и других форм унижения, а также эмоциональные травмы, связанные с проблемами в межличностных отношениях.

3. Травма нарушения личных границ: возникает при несанкционированном распространении персональных данных через цифровые каналы.

А. Меек рассматривает феномен медиатравмы через призму коллективной памяти и эволюции медиатехнологий [16]. Согласно позиции данного автора, коллективная память и коллективный опыт могут быть источниками травмы, особенно когда они фиксируются в культурных нарративах, передаваемых через средства массовой информации. СМИ играют роль в распространении «травмирующих» образов и рассказов о культурных травмах, что способствует формированию у целых этнических групп или наций ощущений скорби, подавленности и укрепления коллективной травмы.

Анализ феномена демонстрирует, что процесс передачи травмы через визуальные образы имеет древнюю историю. Исследование К. Stiles наскальных рисунков в пещере Ласко (Франция), таких как «Стрела мертвеца», указывает на возможную преемственность этого явления с палеолитической эпохи [8]. Дополнительным подтверждением связи между искусством и травмой служит работа П. Пикассо «Герника», которая стала символом коллективной травмы XX в. [16].

За последние десятилетия влияние телевидения и СМИ на детей значительно возросло. Более 50 % детей сообщали о переживании гнева, грусти или депрессии после просмотра новостей [19]. Понимание и интерпретация событий, увиденных детьми в СМИ и интернет-ресурсах, зависят от уровня их когнитивного и психологического развития. Дети в меньшей степени, чем взрослые, способны регулировать свое эмоциональное состояние после просмотра травмирующих изображений и сюжетов.

Дети дошкольного возраста больше всего подвержены воздействию визуального контента, эмоциональных описаний и звукового ряда. Дети младше 5 лет могут реагировать на медиатравматизацию ночным энурезом, сосанием пальца или боязнью темноты. Также могут появиться страх, беспокойство, проблемы со сном, агрессивное поведение и дополнительные трудности при разлуке с родителями [13].

Дети младшего школьного возраста (7 – 12 лет) лучше понимают событие, но интерпретируют его конкретно. Младшие школьники могут страдать от симптомов тревоги, ПТСР и депрессии.

Это может проявляться в виде избегания школы, соматических жалоб (например, головных болей или болей в животе), иррациональных страхов, проблем со сном, ночных кошмаров, раздражительности, агрессивных вспышек, чувства безнадежности, печали, ухода в себя [Там же].

Подростки подвержены влиянию визуальных образов, однако они также обеспокоены реакцией сообщества и влиянием угроз на их будущее [Там же]. Реакции подростков (12 – 18 лет) больше похожи на реакции взрослых: навязчивые мысли, ночные кошмары, нарушения сна, повышенная бдительность, эмоциональное оцепенение и избегание.

Влияние средств массовой информации на эмоциональное и психологическое состояние детей, находящихся в условиях боевых действий, было предметом углубленного изучения на примере палестинских и кувейтских детей во время войны в Персидском заливе. Результаты исследования показывают, что палестинские дети, которые подвергались косвенной травматизации через медийное освещение конфликтов, демонстрировали более высокие уровни предвосхищающей тревоги и когнитивных проявлений дистресса по сравнению с их сверстниками, непосредственно пережившими боевые действия. У последних, в свою очередь, отмечалась повышенная предрасположенность к симптомам посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [Там же]. Аналогичные результаты были получены в ряде исследований, проведенных в Израиле [19].

Исследования, проведенные D. S. Busso и коллегами, выявили, что у подростков, подвергнутых высокому уровню насилия в детстве, после освещения в средствах массовой информации террористических актов наблюдалось усиление симптомов ПТСР [6]. Кроме того, среди детей, чьи родители работают в области помощи другим, была зафиксирована повышенная предрасположенность к медиатравматизации после травмирующих событий [13].

Родители, будучи чувствительными к угрожающим их детям событиям, сами становятся уязвимой группой населения относительно медиатравмы [5]. Исследования доказывают, что степень адаптации родителей к травмирующим событиям влияет на восприятие и поведение детей [14; 20]. В ряде научных работ была выявлена взаимосвязь между частотой просмотра медиаконтента и повышенной выраженностью симптомов медиатравмы [10; 18]. M. W. Otto и соавторы продемонстрировали, что поддержка семьи до травмирующих событий снижает риск развития симптомов ПТСР [18].

Обзорное исследование, выполненное P. McNally и соавторами, показывает, что лица с умственной отсталостью гораздо более подвержены психологическим травмам, чем общая популяция [15]. Такая степень уязвимости данной группы населения к травматическим переживаниям может быть объяснена рядом специфических факторов, среди которых можно выделить ограниченные навыки эмоциональной регуляции, функциональную зависимость от окружающих и когнитивные нару-

шения, которые ухудшают их способность адекватно распознавать риски и потенциальные угрозы в окружающей среде. Кроме того, исследование акцентирует внимание на том, что реабилитация после травматического опыта для людей с умственной отсталостью затрудняется их ограниченными возможностями в описании своих переживаний, идентификации связанных с ними эмоций и выборе эффективных стратегий для решения проблем и восстановления контроля над своей жизнью.

Эмпирическое исследование B. L. Cardozo и коллег, проведенное в послевоенном Афганистане, обнаружило значимо более низкий уровень психического здоровья у лиц, имеющих инвалидность. При этом была выявлена значительная корреляция между психическим состоянием и влиянием травматических событий [7].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья и умственной отсталостью имеют высокую уязвимость к медиатравматизации. Эта особенность проистекает из сочетания эмоциональных и когнитивных характеристик описанной группы, а также частой социальной изоляции, что значительно ограничивает контакты с внешним миром посредством традиционных каналов коммуникации. Результатом становится взаимодействие с социумом, как правило, преимущественно через различные электронные устройства. Подтвержденная прямая зависимость между объемом потребленного негативного медиаконтента и выраженностью проявлений медиатравмы подчеркивает заметную роль

социальной изоляции как одного из основных факторов, способствующих медиатравматизации данной категории населения.

Кроме того, метаанализ, проведенный в 2022 году В. Pfefferbaum и её соавторами, продемонстрировал сложности в диагностировании депрессии как проявления медиатравмы, что обусловлено высокой распространенностью депрессивных состояний среди населения [21].

Приведенные аргументы также актуальны в контексте новой формы журналистики – пользовательского контента (user generated content, UGC). Данная аббревиатура охватывает видеоматериалы и фотографии, предоставленные редакциям общественностью. Содержание таких «живых» материалов, нередко включающее изображения экстремального насилия, пользуется высоким спросом у новостных организаций. Создаются специальные новостные подразделения, целью которых является редактирование и «очищение» подобных изображений для показа в новостных и документальных программах [11].

Эмоциональное здоровье журналистов, работающих с UGC, остается недостаточно изученной темой. Ранее проведенное исследование, в котором участвовал 81 журналист, подвергающийся потенциальному просмотру видеозаписей насильственных событий, не выявило значительного увеличения симптомов посттравматического стрессового расстройства [12].

Непрерывный поток подобных материалов, наряду с длительностью отдельных конфликтов, приводит к тому, что некоторые журналисты регулярно и продолжительно взаимодействуют с

глубоко тревожными изображениями. Исследования показали, что частота воздействия UGC последовательно и независимо предсказывает различные показатели медиатравматизации, включая тревожные расстройства, депрессию, посттравматическое стрессовое расстройство и злоупотребление алкоголем [11].

Ранее проведенные исследования, касающиеся военных журналистов, выявили повышенные уровни посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) и тяжелой депрессии у данной группы по сравнению с журналистами, занимающимися внутренними репортажами, которые не подвергаются непосредственным угрозам и редко становятся свидетелями насилия. Структурированные интервью, проведенные с военными журналистами, продемонстрировали, что уровень распространенности данных расстройств на протяжении жизни приближается к показателям, наблюдаемым у ветеранов боевых действий [24].

Результаты исследования. Медиатравма – это форма вторичного травматического стресса, возникающего под интенсивным воздействием медиаконтента. С учетом приведенных наблюдений можно выделить несколько групп, наиболее подверженных риску медиатравматизации. К ним относятся дети различных возрастных категорий, родители, специалисты помогающих профессий и их семьи. В группу риска также попадают лица, проживающие в непосредственной близости от места происшествия, а также журналисты, особенно работающие на постоянной основе с пользовательским контентом. Кроме того, особую уязвимость к медиатравматизации демонстрируют лица,

имеющие предшествующие психологические травмы или подвергавшиеся насилию, а также лица с ограниченными возможностями и умственной отсталостью.

Обсуждение. Анализ современных исследований свидетельствует о том, что медиатравматизация становится всё более актуальной проблемой в условиях цифровой трансформации общества. Полученные данные позволяют утверждать, что травматический опыт, опосредованный через средства массовой информации и цифровые платформы, может вызывать устойчивые психоэмоциональные реакции, аналогичные тем, которые возникают при непосредственном переживании травмы.

Можно утверждать, что медиатравматизация – это многоаспектный феномен, требующий комплексного подхода в изучении и профилактике. Её влияние распространяется на различные возрастные и социальные группы, при этом степень выраженности симптомов зависит от множества факторов, включая индивидуальную восприимчивость, объём потребляемого медиаконтента и наличие предыдущих травматических переживаний.

Заключение. На основе представленной информации можно сделать вы-

вод, что медиатравма представляет собой разновидность вторичной травмы, известной как травма зрителя. Этот феномен берет свои корни с палеолита и распространяется через произведения искусства и различные изображения, которые транслируются через разнообразные медиаплатформы.

Особую уязвимость к медиатравматизации проявляют дети разных возрастных групп, что обусловлено их когнитивной и эмоциональной незрелостью. Также в группе риска находятся личности, имеющие дополнительную стрессовую нагрузку или пережившие психические травмы в прошлом. Степень выраженности медиатравмы напрямую зависит от частоты потребления травмирующего контента. У людей, столкнувшихся с медиатравмой, могут наблюдаться такие симптомы, как тревога, депрессия, а в некоторых случаях – посттравматическое стрессовое расстройство.

Необходимы дальнейшие подробные исследования, посвященные влиянию медиатравмы, разработка диагностических материалов для определения степени травматизации, популяризация цифровой гигиены и приемов самопомощи при обнаружении у себя и своих близких симптомов и признаков медиатравмы.

Литература

1. Вознесенская Е. Л. Медиатизированный социальный оптимизм молодежи: исследования в контексте медиатравматизации // *Studia universitatis Moldaviae*. 2018. № 9 (119). С. 200 – 206.
2. Вознесенська О. Л. Імпліцитна типологія медіатравм в контексті медіаактивності особистості // *Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі* : зб. наук. праць. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. С. 11 – 14.
3. Петракова Г. Травма свидетеля: почему мне плохо от того, что я вижу, и как с этим справиться. М. : Эксмо, 2023. 208 с.

4. Плетка О. Т., Чаплинская Ю. Вторинна травматизація: класифікація медіатравм // Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі : зб. наук. праць. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. С. 32 – 34.
5. Bui E., Rodgers R. F., Herbert C. [et al.]. The Impact of Internet Coverage of the March 2011 Japan Earthquake on Sleep and Posttraumatic Stress Symptoms: An International Perspective // The American journal of Psychiatry. 2012. № 169 (2). С. 221 – 222. DOI: 10.1176/appi.ajp.2011.11081281. URL: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.11081281> (дата обращения: 14.12.2024).
6. Busso D. S., McLaughlin K. A., Sheridan M. A. Media exposure and sympathetic nervous system reactivity predict PTSD symptoms after the Boston marathon bombings // Depress Anxiety. 2014. № 31 (7). С. 551 – 558. DOI: 10.1002/da.22282. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/da.22282> (дата обращения: 14.12.2024).
7. Cardozo B. L., Bilukha O. O., Crawford C. A. [et al.]. Mental health, social functioning, and disability in postwar Afghanistan // JAMA. 2004. № 292 (5). С. 575 – 84. DOI: 10.1001/jama.292.5.575. PMID: 15292083. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15292083/> (дата обращения: 27.12.2024).
8. Chiaraluce C., Moles K., Robinson L. [et al.]. A Social Diagnosis of Digitally Mediated COVID-19 Trauma // American Behavioral Scientist. 2022. № 0 (0). DOI: 10.1177/00027642221132185. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00027642221132185> (дата обращения: 14.12.2024).
9. Comstock C. & Platania J. The role of media-induced secondary traumatic stress on perceptions of distress // American International Journal of Social Science. 2017. № 6 (1). OAI: docs.rwu.edu:fcas_fp-1252. URL: <https://core.ac.uk/outputs/132776190?source=oai> (дата обращения: 14.12.2024).
10. Duarte C.S., Wu P., Cheung A. [et al.]. Media use by children and adolescents from New York City 6 months after the WTC attack // Journal of Traumatic Stress. 2011. № 24(5). С. 553 – 556. DOI: 10.1002/jts.20687. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jts.20687> (дата обращения: 14.12.2024).
11. Feinstein A., Audet B., Waknine E. Witnessing images of extreme violence: a psychological study of journalists in the newsroom // Journal of the Royal Society of Medicine Open. 2014. № 5 (8). DOI: 10.1177/2054270414533323. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2054270414533323> (дата обращения: 27.12.2024).
12. Feinstein A., Owen J., Blair N. A hazardous profession: war, journalists, and psychopathology // The American Journal of Psychiatry. 2002. № 159 (9). С. 1570 – 1575. DOI: 10.1176/appi.ajp.159.9.1570. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12202279/> (дата обращения: 28.12.2024).
13. Fremont W. P., Pataki C., Beresin E. V. The Impact of Terrorism on Children and Adolescents: Terror in the Skies, Terror on Television // Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2005. № 14 (3). DOI: 10.1016/j.chc.2005.02.001. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1056499305000179?via%3Di-hub> (дата обращения: 14.12.2024).

14. Gewirtz A., Forgatch M., Wieling E. Parenting Practices as Potential Mechanisms for Child adjustment Following Mass Trauma // *Journal of marital and family therapy*. 2008. № 34 (2). С. 177 – 192. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2008.00063.x. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1752-0606.2008.00063.x> (дата обращения: 14.12.2024).
15. McNally P., Taggart L. and Shevlin M. Trauma experiences of people with an intellectual disability and their implications: A scoping review // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2022. № 34. С. 927 – 949. URL: <https://doi.org/10.1111/jar.12872> (дата обращения: 24.12.2024).
16. Meek A. Trauma in the Digital Age. In: Kurtz JR, ed. // *Trauma and Literature*. Cambridge Critical Concepts. Cambridge University Press. 2018. С. 167 – 180. DOI: 10.1017/9781316817155.013. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/trauma-and-literature/trauma-in-the-digitalage/337B67BF98AE41769DDDBDA5C3CA1F89> (дата обращения: 24.12.2024).
17. Moody R. Screen Time Statistics: Average Screen Time by Country [Электронный ресурс] // [comparitech.com](https://www.comparitech.com). URL: <https://www.comparitech.com/tv-streaming/screen-time-statistics/> (дата обращения: 14.12.2024).
18. Otto M.W., Henin A., Hirshfeld-Becker D.R. [et al.]. Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders // *Journal of Anxiety Disorders*. 2007. № 21. С. 888 – 902. DOI: 10.1016/j.janxdis.2006.10.008. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0887618507000060?via%3Dihub> (дата обращения: 14.12.2024).
19. Pfefferbaum B. Children's Exposure to Single Incidents of Terrorism: Perspectives Over 25 Years Since the Oklahoma City Bombing // *Current Psychiatry Reports*. 2020. № 22 (8). DOI: 10.1007/s11920-020-01163-2. URL: <https://doi.org/10.1007/s11920-020-01163-2> (дата обращения: 14.12.2024).
20. Pfefferbaum B., Jacobs A., Houston J. B., Griffin N. Children's Disaster Reactions: the Influence of Family and Social Factors // *Current Psychiatry Reports*. 2015. № 17 (7). DOI: 10.1007/s11920-015-0597-6. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-015-0597-6> (дата обращения: 14.12.2024).
21. Pfefferbaum B., Tucker P., Nitiéma P. [et al.]. Inconclusive Findings in Studies of the Link Between Media Coverage of Mass Trauma and Depression in Children // *Current Psychiatry Reports*. 2022. № 24. С. 181 – 193. DOI: 10.1007/s11920-022-01328-1. URL: <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01328-1>. (дата обращения: 14.12.2024).
22. Pfefferbaum B., Tucker P., Pfefferbaum R. L. [et al.]. Media Effects in Youth Exposed to Terrorist Incidents: a Historical Perspective // *Current Psychiatry Reports*. 2018. № 20(2). DOI: 10.1007/s11920-018-0875-1. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-018-0875-1> (дата обращения: 14.12.2024).
23. Violence in the Media and Entertainment (Position Paper) [Электронный ресурс] // [aafp.org](https://www.aafp.org). URL: <https://www.aafp.org/about/policies/all/violence-media-entertainment.html> (дата обращения: 14.12.2024).

24. Weidmann A., Papsdorf J. Witnessing Trauma in the Newsroom: Posttraumatic Symptoms in Television Journalists Exposed to Violent News Clips // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. 2010. № 198 (4). С. 264 – 271. DOI: 10.1097/NMD.0b013e3181d612bf. URL: https://journals.lww.com/jonmd/abstract/2010/04000/witnessing_trauma_in_the_newsroom__posttraumatic.4.aspx. (дата обращения: 28.12.2024).

References

1. Voznesenskaya E. L. Mediatizirovannyj social'nyj optimizm molodezhi: issledovaniya v kontekste mediatravmatizacii // *Studia universitatis Moldaviae*. 2018. № 9 (119). S. 200 – 206.
2. Voznesens'ka O. L. Implicitna tipologiya mediatravm v konteksti mediaaktivnosti osobistosti // *Mediatvorchist' v suchasnix realiyax: protistoyannya mediatravmi : zb. nauk. pracz' . Kropivnicz'kij : Imeks-LTD*, 2020. S. 11 – 14.
3. Petrakova G. Travma svidetelya: pochemu mne ploxo ot togo, chto ya vizhu, i kak s e'tim spravit'sya. M. : E'ksmo, 2023. 208 s.
4. Pletka O. T., Chaplinskaya Yu. Vtorinna travmatizacziya: klasifikacziya mediatravm // *Mediatvorchist' v suchasnix realiyax: protistoyannya mediatravmi : zb. nauk. pracz' . Kropivnicz'kij : Imeks-LTD*, 2020. S. 32 – 34.
5. Bui E., Rodgers R. F., Herbert C. [et al.]. The Impact of Internet Coverage of the March 2011 Japan Earthquake on Sleep and Posttraumatic Stress Symptoms: An International Per-spective // *The American journal of Psychiatry*. 2012. № 169 (2). S. 221 – 222. DOI: 10.1176/appi.ajp.2011.11081281. URL: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.11081281> (data obrashheniya: 14.12.2024).
6. Busso D. S., McLaughlin K. A., Sheridan M. A. Media exposure and sympathetic nervous system reactivity predict PTSD symptoms after the Boston marathon bombings // *Depress Anxiety*. 2014. № 31 (7). S. 551 – 558. DOI: 10.1002/da.22282. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/da.22282> (data obrashheniya: 14.12.2024).
7. Cardozo B. L., Bilukha O. O., Crawford C. A. [et al.]. Mental health, social functioning, and disability in postwar Afghanistan // *JAMA*. 2004. № 292 (5). S. 575 – 84. DOI: 10.1001/jama.292.5.575. PMID: 15292083. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15292083/> (data obrashheniya: 27.12.2024).
8. Chiaraluce C., Moles K., Robinson L. [et al.]. A Social Diagnosis of Digitally Mediated COVID-19 Trauma // *American Behavioral Scientist*. 2022. № 0 (0). DOI: 10.1177/00027642221132185. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00027642221132185> (data obrashheniya: 14.12.2024).
9. Comstock C. & Platania J. The role of media-induced secondary traumatic stress on perceptions of distress // *American International Journal of Social Science*. 2017. № 6 (1). OAI: docs.rwu.edu:fcas_fp-1252. URL: <https://core.ac.uk/outputs/132776190?source=oai> (data obrashheniya: 14.12.2024).
10. Duarte C.S., Wu P., Cheung A. [et al.]. Media use by children and adolescents from New York City 6 months after the WTC attack // *Journal of Traumatic Stress*. 2011. № 24(5). S. 553 – 556. DOI: 10.1002/jts.20687. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jts.20687> (data obrashheniya: 14.12.2024).

11. Feinstein A., Audet B., Waknine E. Witnessing images of extreme violence: a psychological study of journalists in the newsroom // *Journal of the Royal Society of Medicine Open*. 2014. № 5 (8). DOI: 10.1177/2054270414533323. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2054270414533323> (data obrashheniya: 27.12.2024).
12. Feinstein A., Owen J., Blair N. A hazardous profession: war, journalists, and psychopathology // *The American Journal of Psychiatry*. 2002. № 159 (9). S. 1570 – 1575. DOI: 10.1176/appi.ajp.159.9.1570. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12202279/> (data obrashheniya: 28.12.2024).
13. Fremont W. P., Pataki C., Beresin E. V. The Impact of Terrorism on Children and Adolescents: Terror in the Skies, Terror on Television // *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2005. № 14 (3). DOI: 10.1016/j.chc.2005.02.001. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1056499305000179?via%3Dihub> (data obrashheniya: 14.12.2024).
14. Gewirtz A., Forgatch M., Wieling E. Parenting Practices as Potential Mechanisms for Child adjustment Following Mass Trauma // *Journal of marital and family therapy*. 2008. № 34 (2). S. 177 – 192. DOI: 10.1111/j.1752-0606.2008.00063.x. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1752-0606.2008.00063.x> (data obrashheniya: 14.12.2024).
15. McNally P., Taggart L. and Shevlin M. Trauma experiences of people with an intellectual disability and their implications: A scoping review // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2022. № 34. S. 927 – 949. URL: <https://doi.org/10.1111/jar.12872> (data obrashheniya: 24.12.2024).
16. Meek A. Trauma in the Digital Age. In: Kurtz JR, ed. // *Trauma and Literature*. Cambridge Critical Concepts. Cambridge University Press. 2018. S. 167 – 180. DOI: 10.1017/9781316817155.013. URL: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/trauma-and-literature/trauma-in-the-digital-age/337B67BF98AE41769DDDBDA5C3CA1F89> (data obrashheniya: 24.12.2024).
17. Moody R. Screen Time Statistics: Average Screen Time by Country [Elektronnyj resurs] // *comparitech.com*. URL: <https://www.comparitech.com/tv-streaming/screen-time-statistics/> (data obrashheniya: 14.12.2024).
18. Otto M. W., Henin A., Hirshfeld-Becker D. R. [et al.]. Posttraumatic stress disorder symptoms following media exposure to tragic events: impact of 9/11 on children at risk for anxiety disorders // *Journal of Anxiety Disorders*. 2007. № 21. S. 888 – 902. DOI: 10.1016/j.janxdis.2006.10.008. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0887618507000060?via%3Dihub> (data obrashheniya: 14.12.2024).
19. Pfefferbaum B. Children's Exposure to Single Incidents of Terrorism: Perspectives Over 25 Years Since the Oklahoma City Bombing // *Current Psychiatry Reports*. 2020. № 22 (8). DOI: 10.1007/s11920-020-01163-2. URL: <https://doi.org/10.1007/s11920-020-01163-2> (data obrashheniya: 14.12.2024).

20. Pfefferbaum B., Jacobs A., Houston J. B., Griffin N. Children's Disaster Reactions: the Influence of Family and Social Factors // Current Psychiatry Reports. 2015. № 17 (7). DOI: 10.1007/s11920-015-0597-6. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-015-0597-6> (data obrashheniya: 14.12.2024).
21. Pfefferbaum B., Tucker P., Nitiéma P. [et al.]. Inconclusive Findings in Studies of the Link Between Media Coverage of Mass Trauma and Depression in Children // Current Psychiatry Reports. 2022. № 24. S. 181 – 193. DOI: 10.1007/s11920-022-01328-1. URL: <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01328-1> (data obrashheniya: 14.12.2024).
22. Pfefferbaum B., Tucker P., Pfefferbaum R. L. [et al.]. Media Effects in Youth Exposed to Terrorist Incidents: a Historical Perspective // Current Psychiatry Reports. 2018. № 20(2). DOI: 10.1007/s11920-018-0875-1. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-018-0875-1> (data obrashheniya: 14.12.2024).
23. Violence in the Media and Entertainment (Position Paper) [E`lektronny`j resurs] // aafp.org. URL: <https://www.aafp.org/about/policies/all/violence-media-entertainment.html> (data obrashheniya: 14.12.2024).
24. Weidmann A., Papsdorf J. Witnessing Trauma in the Newsroom: Posttraumatic Symptoms in Television Journalists Exposed to Violent News Clips // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2010. № 198 (4). S. 264 – 271. DOI: 10.1097/NMD.0b013e3181d612bf. URL: https://journals.lww.com/jonmd/abstract/2010/04000/witnessing_trauma_in_the_newsroom__posttraumatic.4.aspx. (data obrashheniya: 28.12.2024).

V. O. Otchertsova

**MEDIA TRAUMATIZATION AS A PROBLEM OF MODERN SOCIETY: CAUSES,
CONSEQUENCES, RISKS**

The article substantiates the relevance of studying media traumatization at this stage of the development of the digital landscape. The mechanism of the emergence and development of media trauma in the historical aspect is considered. The classification of secondary traumatic stress and media injuries is presented. The results of modern research confirming the impact of media trauma on various categories of the population are presented. The main population groups most susceptible to media trauma are indicated.

Key words: *media trauma, secondary traumatic stress, post-traumatic stress disorder, user-generated content, anxiety, depression, post-traumatic stress disorder (PTSD).*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.01

А. А. Бирюков

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

В статье актуализируется проблема формирования инженерного стиля мышления у школьников как ключевого условия подготовки инженерных кадров. Автор рассматривает сущность инженерного стиля мышления, его индивидуальные особенности и современные российские инициативы (инженерные классы, кластеры, технопарки, олимпиады), способствующие развитию креативности, системности и практической направленности мышления школьников.

Ключевые слова: инженерное мышление, инженерный стиль мышления, инженерное образование, индивидуальный стиль деятельности, подготовка инженерных кадров.

Формирование инженерного типа мышления у подрастающего поколения в современной России рассматривается как ключевой фактор обеспечения технологического суверенитета и устойчивого экономического развития. В условиях стремительной цифровизации и нарастающей технологической конкуренции особую значимость приобретает подготовка инженерных кадров, обладающих способностью не только к освоению готовых решений, но и к разработке инновационных технологий, модернизации существующих систем и созданию принципиально новых продуктов.

Вопрос о раннем формировании инженерных компетенций неоднократно поднимался на государственном уровне и находил место в официальных выступлениях. Однако, несмотря на внимание к данной проблеме, она сохра-

няет свою актуальность, что свидетельствует о недостаточной эффективности существующих инструментов ее решения. Еще в 2014 году на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию В. В. Путин подчеркнул необходимость развития и модернизации отечественной системы инженерного образования. В 2022 году с открытием первых инженерных классов министр просвещения РФ С. С. Кравцов акцентировал внимание на необходимости начала целенаправленной подготовки будущих инженеров уже на школьной ступени образования. Несмотря на это, остаются нерешенные вопросы, связанные с педагогическими инструментами, которые в настоящее время не в полной мере обеспечивают формирование инженерного стиля мышления у школьников, что требует дальнейшего усовершенствования.

Формирование инженерного мышления в отечественной и производственной традиции имеет глубокие исторические корни. В советский период в процессе подготовки инженеров не ставилась специальная задача его формирования. Однако это компенсировалось в процессе профессиональной деятельности инженера в коллективной работе, поскольку его движущей силой выступал научно-технический прогресс, обеспечивая решение масштабных государственных задач, сопряженных с ограниченностью ресурсов и необходимостью достижения стратегических целей в кратчайшие сроки. В сложившихся ситуациях инженерные кадры формировались в условиях высокой концентрации интеллектуальных, научных и производственных сил, что позволило стране реализовать проекты, ставшие символами эпохи.

Анализом исторических этапов развития инженерного дела и роли технических кадров в становлении промышленной мощи СССР занимались такие исследователи, как Л. И. Абалкин, С. Г. Кара-Мурза, Б. Е. Патон, А. А. Чубарьян и др. В их работах подчеркивается, что к числу наиболее значимых достижений относятся индустриализация, выразившаяся, в частности, в строительстве Магнитогорского металлургического комбината; восстановление разрушенной инфраструктуры в послевоенные годы, включая реконструкцию Днепровской гидроэлектростанции; создание и реализация космической программы, результатами которой стали запуск первого искусственного спутника Земли «Спутник-1» и первый пи-

лотируемый полет в космос, совершенный Ю. А. Гагариным; успешное осуществление атомного проекта, который нашел продолжение в разработке и испытании первой советской атомной бомбы РДС-1; а также интенсивное развитие военно-промышленного комплекса, примером чего явилось создание стратегических подводных ракетолетов проекта 667А. Эти и многие другие инициативы продемонстрировали исключительную роль инженерного мышления в формировании технологической мощи государства.

Опыт СССР убедительно демонстрирует, что системная подготовка инженерных кадров и комплексная организация работы над масштабными техническими проектами обеспечивают возможность успешного решения задач любой сложности. В современной России обращение к данному историческому наследию не сводится к его повторению, а связано с поиском путей адаптации накопленных практик к условиям нового технологического уклада. Несмотря на трансформацию внешних факторов, сохраняется общая закономерность – важнейшим условием остается овладение современными технологиями в сочетании с развитием особого склада мышления, связанного со способностью находить нетривиальные решения и эффективно работать в коллективе.

Вместе с тем до сих пор сохраняются серьезные вызовы в сфере подготовки инженерных кадров. Одна из значимых проблем – отсутствие образовательной среды, максимально приближенной к условиям реальной инженерной деятельности, где учащиеся часто

ограничены рамками классных занятий, которые не позволяют в полной мере моделировать специфику профессиональной практики инженера. Недостаточно разработаны и обоснованы подходы к выбору содержания и методов обучения, ориентированных на формирование инженерного стиля мышления. Дополнительные трудности связаны с нехваткой высококвалифицированных педагогов-наставников, обладающих опытом практической инженерной работы, а также с ограниченной обеспеченностью образовательных организаций технологическим оборудованием и лабораториями. Эти внутренние трудности усугубляются влиянием глобальных факторов: ускорением темпов технологических изменений, усилением конкуренции за высококвалифицированные кадры, необходимостью включения в мировые научно-технические процессы и тренды. В совокупности данные обстоятельства формируют потребность в системном подходе к развитию инженерного мышления, способного не только соответствовать актуальным запросам государства и общества, но и предвосхищать их.

Описанные выше проблемы не могут быть решены одновременно, так как это требует больших усилий. Нами будет рассмотрена проблема формирования инженерного мышления у школьников. Отталкиваясь от проблемы, определение путей эффективного формирования инженерного мышления невозможно без предварительной концептуализации самого понятия. Для этого целесообразно рассмотреть каждую из его составляющих – термины «инженер» и «мышление».

Слово «инженер» в русскоязычных письменных источниках фиксируется начиная с середины XVII века. Его происхождение восходит к латинскому *ingenium*, обозначающему изобретательность, одаренность, способность к творчеству, гениальность и иные характеристики, отражающие умение создавать новое и находить нестандартные решения. В дальнейшем данный термин эволюционировал, обретая устойчивую связь с профессиональной деятельностью в сфере технического творчества и прикладных наук.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова термин «инженер» определяется как «специалист с высшим техническим образованием» [6, с. 556]. В качестве примеров указываются конкретные профессиональные специальности: инженер-электрик, горный инженер, военный инженер, что подчеркивает функциональную многопрофильность данного понятия.

Н. А. Некрасова расширяет трактовку, акцентируя внимание на творческом характере инженерной деятельности. По ее определению «инженер – это специалист, профессионально занимающийся техническим творчеством, соединяющий научные достижения с производственной практикой и выступающий посредником между теорией и практикой» [4, с. 103].

Практическую направленность данного понятия подчеркивает М. Ю. Сизова. По ее мнению, «инженер – это специалист, обладающий способностью к сбору, обработке, анализу и систематизации информации, относящейся к технической проблеме, умеющий проводить опыты и измерения, а

также интерпретировать и обобщать полученные результаты» [7, с. 217].

Рассмотренные толкования демонстрируют наличие общего понятийного ядра при различии акцентов. С. И. Ожегов фиксирует образовательный критерий, Н. А. Некрасова выделяет творческую составляющую, а М. Ю. Сизова подчеркивает аналитико-практическую функцию. В итоге данные подходы позволяют нам сформулировать рабочее определение: инженер – это специалист с высшим техническим образованием, объединяющий научно-технические знания, способность к конструктивному мышлению и практический опыт, что обеспечивает разработку, реализацию и развитие технических решений.

Анализ эволюции понятия «инженер» подтверждает, что ключевыми характеристиками становятся творческая, аналитическая и прикладная составляющие. Это подводит к необходимости рассмотрения когнитивной основы – мышления, на базе которого и формируется инженерный склад интеллектуальной деятельности.

Мышление представляет собой один из наиболее сложных и многогранных когнитивных процессов, для которого на современном этапе развития науки невозможно дать универсальное и исчерпывающее определение.

Психологическое научное знание предлагает в обобщенном виде мышление как высшую форму когнитивной активности человека, обеспечивающую анализ и преобразование информации, выработку новых идей и способов действия, направленных на решение как теоретических, так и прикладных задач.

В психологическом словаре Р. С. Немова мышление трактуется как «процесс обобщённого познания человеком действительности, выражающийся в формировании представлений, идей и понятий, позволяющих выявлять закономерности и устанавливать связи между явлениями» [5, с. 224].

М. А. Холодная в своем исследовании определяет мышление как «опосредованное и обобщенное отражение существенных характеристик действительности, основанное на операциях анализа и синтеза (в широком значении), а также как деятельность по постановке и решению задач (в узком значении)» [10, с. 310].

В интерпретации А. Н. Леонтьева под мышлением понимается процесс отражения объективной реальности, представляющий собой высший уровень человеческого познания. Посредством мышления формируются знания о существенных свойствах, связях и отношениях объектов действительности, что обеспечивает переход в познавательной деятельности от внешних признаков и явлений к проникновению в их глубинную сущность [2].

Анализ представленных толкований данного понятия показывает, что мышление можно рассматривать как составляющую процесса познания, в котором человек не просто воспринимает действительность, но выявляет ее ключевые характеристики и существенные взаимосвязи, создавая обобщенные образы и концептуальные модели, позволяющие переходить от внешнего восприятия явлений к пониманию их внутренней сути. В содержании трактовок вышеуказанных авторов акцентируются различные стороны

этого процесса: универсальность познания, операции анализа и синтеза, способность к постановке и решению задач, а также познание глубинных закономерностей объективного мира.

Соединяя воедино понятия «инженер» и «мышление», можно выделить их синтез в форме категории «инженерное мышление». Сущность данной связи заключается в том, что инженер использует мышление как когнитивный инструмент профессиональной деятельности. Инженерное мышление представляет собой особую форму интеллектуальной деятельности, ориентированной на решение задач технической направленности и отличающейся объединением теоретических знаний, креативных способов поиска решений и прикладной результативности. При этом его специфика проявляется не только в перечисленных чертах, но и в таких особенностях, как конструктивность, системность, модульность и др. В отличие от мышления в общем философско-психологическом смысле инженерное мышление всегда связано с проектированием, созданием и совершенствованием технических систем и технологий, что придает ему прикладную и преобразующую направленность.

Вопросы формирования инженерного мышления нашли отражение в исследованиях целого ряда авторов, среди которых М. В. Буланова-Топоркова, П. И. Гниломедов, Е. А. Дума, П. В. Зуев, К. В. Кибаева, Н. Н. Короткова, Е. С. Кошечева, Д. А. Мутафина, М. В. Мухина, Г. А. Рахманкулова, И. В. Ребо, В. Е. Столяренко, Л. Д. Столяренко, В. П. Толстомятов, А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало и другие исследователи.

Так, в исследовании П. В. Зуева и Е. С. Кошечевой [1] инженерное мышление представлено как интеграция умственных операций и их результатов, направленных на успешное решение задач в области инженерно-технической деятельности. Приведенное толкование акцентирует внимание на функциональном измерении, связывая мышление с получением практического эффекта в данной сфере. Однако в нем отсутствуют специфические характеристики, свойственные этому типу мышления, а также описание формирования данного качества, что придает определению фрагментарность и ограничивает его теоретическую глубину.

Наиболее развернутая трактовка инженерного мышления представлена в работе Д. А. Мутафиной, Г. А. Рахманкуловой и Н. Н. Коротковой. Исследователи рассматривают его как специфическую форму интеллектуальной деятельности, формирующейся в процессе решения инженерных задач и проявляющейся в способности оперативно, точно и оригинально разрабатывать решения, ориентированные на удовлетворение технических потребностей, это ограничивает стиль инженерного мышления, но вместе с тем изменяется посредством создания и совершенствования технологий и технических средств [3]. Такое понимание делает акцент не только на результативности инженерного мышления, но и на его динамическом характере, где креативность и практическая ориентированность выступают взаимодополняющими элементами, обеспечивающими преобразование инженерных задач в реальные технологические решения.

Интересную концептуальную модель представляет определение, предложенное А. П. Усольцевым и Т. Н. Шамало [9]. Авторы рассматривают инженерное мышление как особый тип мыслительной деятельности, ориентированный на взаимодействие с техническими объектами и реализующийся на двух уровнях – когнитивном и инструментальном. При этом они выделяют ряд его характерных признаков: политехничность, конструктивность, преобразуемость, научность и креативность. Сильной стороной данного подхода является акцент на многослойной природе инженерного мышления, отражающей его неразрывную связь с познавательными процессами и практической деятельностью. Особенно значимо выделение уровней структуры – когнитивного и инструментального компонентов, что открывает возможность использования данного определения как методологической базы для разработки систем диагностики, формирования и целенаправленного развития инженерного мышления.

Сопоставление представленных трактовок позволяет выделить общие и различные аспекты. Все авторы акцентируют прикладную направленность инженерного мышления и его связь с решением технических задач, однако в интерпретации П. В. Зуева и Е. С. Кощеевой понятие раскрывается преимущественно как функциональный процесс, у Д. А. Мутафиной, Г. А. Рахманкуловой и Н. Н. Коротковой – как динамическая и креативная деятельность, а у А. П. Усольцева и Т. Н. Шамало – как многоуровневое явление с четко обозначенными признаками. В общем случае подходы формируют целостное

представление об инженерном мышлении как о сложной интегративной системе, включающей функциональные, креативные и структурные компоненты.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что инженерное мышление представляет собой многогранную систему, включающую когнитивные, функциональные и креативные компоненты, обеспечивающие успешное решение инженерно-технических задач. Вместе с тем данное понятие в большей степени фиксирует универсальные характеристики профессиональной мыслительной деятельности именно инженера. В реальной же практике существенно важным является то, каким образом эти когнитивные, функциональные и креативные механизмы проявляются с учетом индивидуальных особенностей личности. С этой позиции закономерно обращение к категории «инженерный стиль мышления», отражающей устойчивые способы интеллектуальной работы специалиста, его персональные стратегии анализа, моделирования, проектирования и конструирования. Данный стиль задает своеобразный индивидуальный «почерк» профессиональной деятельности инженера и позволяет рассматривать инженерное мышление не только как общенаучное явление, но и как индивидуализированный феномен, имеющий значение для диагностики и развития инженерных компетенций.

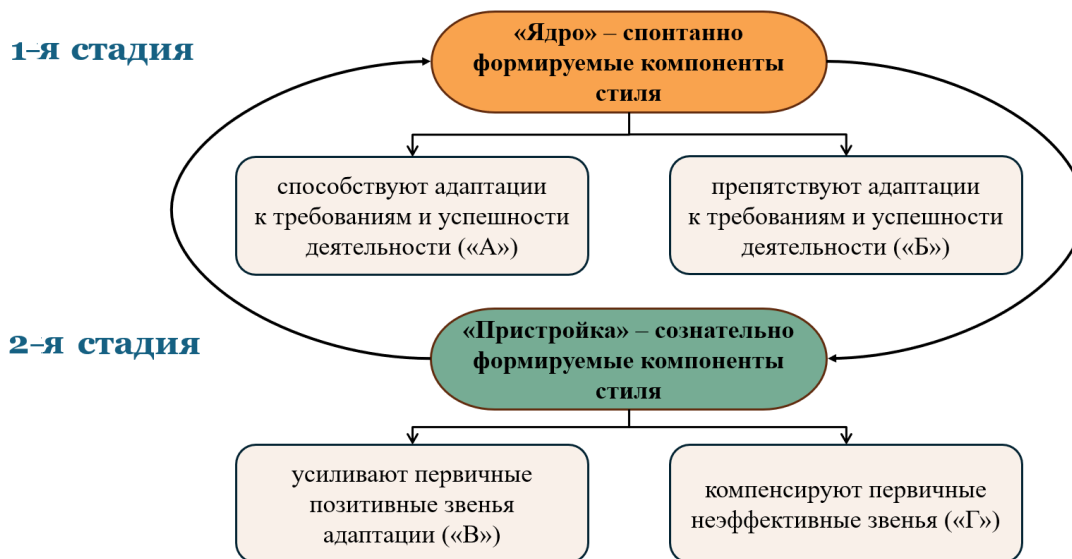
Понятие «стиль» в психологической и педагогической литературе описывается как устойчивая система способов и приемов, определяющих характер деятельности субъекта. В отличие от универсальных закономерностей познания

стиль отражает индивидуальные особенности личности, ее типологические свойства и когнитивные предпочтения, благодаря чему деятельность приобретает своеобразный характер. По сути, стиль выступает связующим звеном между общими требованиями деятельности и индивидуальными возможностями человека.

В отечественной психологии разработана концепция индивидуального стиля деятельности (ИСД), основу которой заложил В. С. Мерлин и будущее развитие продолжил Е. А. Климов, а позднее системно проанализировал В. А. Толочек [8]. Согласно данной концепции, ИСД представляет собой обусловленную типологическими особенностями устойчивую систему способов выполнения деятельности, складывающуюся у человека в процессе адаптации

к ее требованиям. Эффективность деятельности может обеспечиваться разными по форме, но равноценными по результату стратегиями, при этом слабые стороны личности компенсируются другими качествами. Таким образом, стиль не задан жестко биологическими предпосылками, а формируется как результат взаимодействия субъекта и условий его деятельности.

Е. А. Климов представил ИСД как целостную систему, в основе которой лежит взаимосвязь спонтанных и сознательных формирующих компонентов. Мы считаем возможность изобразить данную концепцию в виде схемы (см. рисунок), где «ядро» включает стихийные элементы (компоненты А и Б) и «пристройки», которая формируется уже осознанными приемами и стратегиями (компоненты В и Г).



Графическое представление ИСД

Взаимосвязь этих блоков демонстрирует динамику стиля от исходного природного и типологически заданных предпосылок (ядро) к формируемым

стратегическим компонентам (пристройка). Таким образом, стиль – это не раз и навсегда заданная характеристика, а процессуальная система, где

слабые стороны личности могут быть уравновешены, а сильные подкреплены за счет сознательной организации деятельности.

Применение данной концепции Е. А. Климова к инженерной деятельности позволяет рассматривать инженерный стиль мышления как многоуровневую систему. На первом уровне складывается «ядро» инженерного стиля мышления. В его структуре присутствуют элементы, способствующие успешной адаптации инженера к профессиональным задачам, например, такие как развитое пространственное воображение, склонность к систематизации информации и устойчивость внимания при работе с техническими объектами (компонент А). Одновременно в «ядре» могут закрепляться элементы, которые затрудняют эффективность (компонент Б). К ним относится излишняя детализация при решении задач, чрезмерная зависимость от шаблонных решений или замедленность в ситуациях, требующих быстрой реакции.

На втором уровне формируется «пристройка» инженерного стиля мышления. Она выполняет две ключевые функции: с одной стороны, компенсирует слабые стороны за счет дополнительных средств, например использование графических схем и программного моделирования инженером с низкой скоростью устного анализа (компонент Г); с другой стороны, усиливает сильные качества, когда высокий уровень абстрактного мышления подкрепляется систематическим применением алгоритмических методов и цифровых технологий (компонент В). Взаимодействие этих уровней обеспечивает динамическое равновесие стиля,

позволяя инженеру адаптироваться к требованиям деятельности и одновременно развивать собственный профессиональный потенциал.

Таким образом, инженерный стиль мышления мы определяем как динамическую систему когнитивных и деятельностных стратегий, где исходные индивидуальные качества инженера преломляются через осознанные способы организации его деятельности и обеспечивают баланс между ограничениями и возможностями личности.

Используя эту модель, легко объяснить, почему инженеры с различными типологическими свойствами и когнитивными профилями способны одинаково успешно справляться с профессиональными задачами. Один специалист достигает результата за счет аналитической глубины и системности, а другой за счет интуитивного видения решения и высокой гибкости. В обоих случаях формируется индивидуальный стиль мышления, однако конечная результативность оказывается равноценной.

В целом инженерный стиль мышления не сводится к отдельным способностям или приемам личности, это как эффект взаимодействия индивидуальных особенностей субъекта, объективных требований инженерной деятельности и осознанно формируемых компенсирующих стратегий. Его исследование открывает перспективы для точной диагностики инженерных способностей, персонализации профессиональной подготовки и построения адаптивных образовательных траекторий.

Рассмотренные концепции инженерного мышления и индивидуального стиля его проявления позволяют перейти к практическому вопросу: каким

образом инженерный стиль мышления может формироваться у школьников. Поскольку ключевая роль в становлении будущих инженеров принадлежит именно школьному образованию, здесь закладываются основы инженерного стиля мышления, рассмотренные нами ранее. На сегодняшний день в России существует широкий спектр инициатив, направленных на формирование инженерного стиля мышления у школьников.

Так, важным направлением стало создание инженерных классов. С 1 сентября 2022 года в 23 регионах России открылись первые специализированные инженерные классы авиастроительного и судостроительного профилей. Данные классы созданы как один из инструментов для формирования инженерного стиля мышления у школьников. Углубленное изучение математики, физики и информатики в сочетании с практическими занятиями в лабораториях вузов и на самих предприятиях формирует аналитические компоненты стиля. Школьники учатся системно анализировать задачи, выявлять взаимосвязи между элементами и применять знания в реальных условиях, а дополнительное вовлечение в проектные и исследовательские задания развивает умение работать в команде и видеть задачу целостно, что придает мышлению инженерный характер.

Особое внимание стоит уделить разнообразию профильных направлений и формированию образовательных кластеров. В ряде регионов создаются специализированные профили – аэрокосмические, атомные, судостроительные классы. Они выстраивают образовательную вертикаль «школа – университет – предприятие», это формирует у

школьников привычку мыслить в долгосрочной перспективе. Здесь стиль мышления приобретает черты профессиональной направленности и ответственности. Учащиеся осваивают отраслевую специфику и вырабатывают индивидуальные когнитивные стратегии, приближенные к деятельности реального инженера.

В последнее время все больше и активнее развивается дополнительное образование школьников. Важную роль играет сеть детских технопарков «Кванториум», созданных в рамках нацпроекта «Образование». Здесь школьники в формате индивидуальной или командной работы осваивают такие дисциплины, как робототехника, программирование, 3D-моделирование, беспилотные системы, и многое другое. Такая среда развивает проектно-конструктивный компонент инженерного стиля мышления. Учащиеся учатся экспериментировать, проверять гипотезы на практике и искать нестандартные решения поставленной проблемы. Аналогичные действия выполняют центры «Точка роста», но уже в сельских школах.

Стоит обратить внимание и на олимпиадное движение. На данный момент существует достаточное количество олимпиад и инженерных образований: Национальная технологическая олимпиада (НТО), «Большие вызовы», Олимпиада «Innopolis Open», Олимпиада «Физтех», Всероссийская олимпиада школьников и др. Конкурсы такого типа становятся важным механизмом формирования динамичного и креативного стиля мышления. Участие в таких конкурсах требует интеграции знаний, критического анализа и генерации идей

в условиях неопределенности. Как подчеркивает представитель Президента РФ по вопросам цифрового и технологического развития Д. Н. Песков, подобные проекты становятся механизмом вовлечения инженерно-ориентированных школьников в программы вузов. Тем самым школьники формируют устойчивые когнитивные модели, ориентированные на инновации и практическую деятельность.

Таким образом, можно отметить, что инженерное мышление у школьников развивается не только через систему базового и дополнительного образования, но и благодаря участию в конкурсных и олимпиадных проектах. Все перечисленные направления формируют единую образовательную среду, в которой будущие инженеры осваивают фундаментальные знания и практические способы их применения. Именно это многообразие форм и методов позволяет перейти к обобщенным выводам о сущности инженерного мышления и перспективах его развития.

Инженерное мышление – это не просто набор приемов для решения задач, а разнообразие способов восприятия мира как пространства возможностей для его преобразования и созидания. Оно соединяет строгую логику с поиском новых решений и всегда

направлено на практический результат. Именно поэтому развитие инженерного типа мышления становится важнейшей задачей современного школьного образования и фактором технологической независимости страны.

Однако нельзя говорить об инженерном мышлении в отрыве от развития личности. Каждый инженер формирует собственный почерк интеллектуальной деятельности, действуя либо через глубинный анализ и построение моделей, либо через эксперимент и гибкое реагирование на ситуацию. В этом проявляется инженерный стиль мышления, который показывает, что разные стратегии могут быть одинаково успешны. Такой подход позволяет избежать от усредненной подготовки и увидеть ценность индивидуальных траекторий.

Сегодня в России создается целая экосистема для формирования инженерного стиля мышления школьников – специализированные классы, технопарки, проектные и олимпиадные программы. Но реальный прорыв возможен лишь тогда, когда эти инициативы будут подкреплены методиками диагностики и поддержки индивидуальных стратегий мышления. Это позволит готовить инженеров, которые не просто воспроизводят готовые решения, а создают новые, и именно в этом залог технологического будущего страны.

Литература

1. Зуев П. В., Кощеева Е. С. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России 2016. № 6. С. 44 – 49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inzhenernogo-myshleniya-uchaschihsya-v-protssesse-obucheniya> (дата обращения: 20.08.2025).
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : монография / А. Н. Леонтьев. М. : Политиздат, 1975. 352 с.

3. Мустафина Д. А., Рахманкулова Г. А., Короткова Н. Н. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 8. С. 16 – 20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15125978> (дата обращения: 21.08.2025).
4. Некрасова Н. А. Философия техники : учеб. для студентов, магистров и аспирантов всех специальностей. М. : МИИТ, 2010. 157 с.
5. Немов Р. С. Психологический словарь. М. : ВЛАДОС, 2007. 559 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010. 2153 с.
7. Сизова М. Ю. Роль графических работ по стереометрии в формировании инженерного мышления при обучении математике // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2015. С. 217 – 221.
8. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М. : Ин-т психологии РАН, 2013. 320 с. (Методология, теория и история психологии).
9. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. О понятии «инженерное мышление» // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т. Н. Шамало. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург. 2015. С. 3 – 9. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ.Mezhdunarod.sbornik.2015.pdf (дата обращения: 21.08.2025).
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования : учеб. для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2025. 334 с. (Высшее образование).

References

1. Zuev P. V., Koshheeva E. S. Razvitie inzhenerenogo my`shleniya uchashhixsya v processe obucheniya [E`lektronny`j resurs] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii 2016. № 6. S. 44 – 49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inzhenerenogo-myshleniya-uchaschihsya-v-protssesse-obucheniya> (data obrashheniya: 20.08.2025).
2. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost` : monografiya / A. N. Leont`ev. M. : Politizdat, 1975. 352 s.
3. Mustafina D. A., Raxmankulova G. A., Korotkova N. N. Model` konkurentosposobnosti budushhego inzhenera-programmista [E`lektronny`j resurs] // Sovremennye naukoemkie texnologii. 2010. № 8. S. 16 – 20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15125978> (data obrashheniya: 21.08.2025).
4. Nekrasova N. A. Filosofiya texniki : ucheb. dlya studentov, magistrov i aspirantov vsekh special`nostej. M. : MIIT, 2010. 157 s.
5. Nemov R. S. Psixologicheskij slovar`. M. : VLADOS, 2007. 559 s.
6. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovy`j slovar` russkogo yazy`ka. M., 2010. 2153 s.
7. Sizova M. Yu. Rol` graficheskix rabot po stereometrii v formirovanii inzhenerenogo my`shleniya pri obuchenii matematike // Formirovanie inzhenerenogo my`shleniya v processe obucheniya : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2015. S. 217 – 221.

8. Tolochek V. A. Problema stilej v psixologii: istoriko-teoreticheskij analiz. M. : In-t psixologii RAN, 2013. 320 s. (Metodologiya, teoriya i istoriya psixologii).
9. Usol'cev A. P., Shamalo T. N. O ponyatii «inzhenernoe my'shlenie» // Formirovanie inzhenernogo my'shleniya v processe obucheniya : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / otv. red. T. N. Shamalo. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg. 2015. S. 3 – 9. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F507873550/POSLEDNIJ_Mezhdunarod.sbornik.2015.pdf (data obrashheniya: 21.08.2025).
10. Xolodnaya M. A. Psixologiya intellekta. Paradoksy` issledovaniya : ucheb. dlya vuzov. 3-e izd., pererab. i dop. M. : Yurajt, 2025. 334 s. (Vy'sshee obrazovanie).

A. A. Biryukov

FORMATION OF AN ENGINEERING STYLE OF SCHOOLCHILDREN THINKING AS A FACTOR OF ENGINEERING PERSONNEL TRAINING

The article highlights the problem of the formation of an engineering style of thinking among schoolchildren as a key condition for the training of engineering personnel. The author examines the essence of the engineering style of thinking, individual characteristics and modern Russian initiatives (engineering classes, clusters, technology parks, Olympiads) that promote the development of creativity, consistency and practical thinking of schoolchildren.

Key words: *engineering thinking, engineering style of thinking, engineering education, individual style of activity, training of engineering personnel.*

УДК 37.01

А. А. Бирюкова

УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся в рамках реализации федеральной образовательной программы основного общего образования. В центре внимания автора анализ регулятивных универсальных учебных действий как основы самоорганизации, выделение ее структуры и отличий от саморегуляции. Особое значение уделяется роли учебных материалов при формировании умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: *учебный материал, самоорганизация, умения самоорганизации учебной деятельности, регулятивные универсальные учебные действия, культурологическая теория содержания образования, структурные компоненты учебника, аппарат организации усвоения, аппарат ориентировки.*

В условиях стремительно развивающегося общества современное российское образование предъявляет обучающимся новые вызовы, такие как необходимость быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, самостоятельно осваивать большие объемы информации и эффективно управлять своим временем. Все рассмотренные вызовы ориентированы на формирование у обучающегося умения учиться, для которого самоорганизация выступает неотъемлемым компонентом.

Одним из ответов на перечисленные вызовы можно считать зафиксированные результаты освоения федеральной образовательной программы основного общего образования (ФОП ООО) «как система личностных, метапредметных и предметных достижений обучающегося» [8, с. 1]. Мы рассматриваем именно метапредметные результаты, поскольку в их основе лежат умения, формируемые у учащихся в процессе обучения учебным предметам. В свою очередь, обозначенные результаты представлены комплексом универсальных учебных действий, включающим три составляющие: познавательные, коммуникативные и регулятивные, которые целостно выражают способность учащихся осваивать и использовать полученные знания на практике.

Выделим следующее положение: «овладение регулятивными универсальными учебными действиями включает умения самоорганизации, самоконтроля, развитие эмоционального интеллекта» [Там же, с. 2]. Заметим, что перечисленные умения лишь декларируются. Однако в тексте ФОП ООО отсутствует не только характеристика обозначенных

умений, но и указания на условия и способы их формирования. Вопрос «Какой вид деятельности подразумевается при формировании у обучающихся умений самоорганизации?» остается открытым. Обратимся к психолого-педагогической литературе и постараемся ответить на поставленный вопрос.

Впервые термин «самоорганизация» был использован в научной работе английского психиатра Уильяма Росса Эшби в 1947 году в контексте кибернетики и теории адаптивных систем. Автор на примере «гомеостата» показал, что сложные системы способны самостоятельно достигать устойчивого состояния благодаря внутренним механизмам обратной связи. Однако в данной работе отсутствует педагогическое содержание понятия «самоорганизация». В отечественную педагогическую науку оно пришло в 70-х годах XX в. Советский психолог К. К. Платонов рассматривал самоорганизацию как «деятельность и способности личности, связанные с умением организовать себя» [6, с. 57]. Другой подход к толкованию понятия был предложен советским педагогом Н. В. Кузьминой. По ее мнению, самоорганизация – это «организация человеком собственного труда, своего времени в процессе труда и отдыха» [Там же].

Проанализировав вышеописанные толкования, можно сделать вывод о том, что определение К. К. Платонова более широкое, поскольку автор рассматривает самоорганизацию как внутренний механизм личности, который позволяет человеку организовывать любую свою деятельность. Н. В. Кузьмина, наоборот, сужает понятие, акцен-

тируя внимание на внешних проявлениях самоорганизации в конкретном виде деятельности человека.

Другие исследователи трактуют понятие «самоорганизация» через призму различных категорий, таких как совокупность свойств, структуры личности, системы способов и умений, деятельности и способностей личности, комплекса личностных действий [6]. В применяемых подходах четко выражена связь с личностными компонентами. Исходя из этого положения, мы предлагаем определять «самоорганизацию» через систему характеристик личности, подчеркивая первостепенность мотивации, целеполагания, волевой регуляции, способствующих эффективно организовывать собственную деятельность, в том числе и учебную.

Заметим, что приведенные выше определения могут быть рассмотрены относительно любого вида деятельности: игра, учение, труд, общение. Мы уделяем особое внимание самоорганизации специфического вида деятельности обучающихся – учебной.

Психологическая теория учебной деятельности сформировалась благодаря результатам исследований отечественных и зарубежных психологов XX в.: В. В. Давыдова, И. Лингарта, Й. Ломпшера, Д. Б. Эльконина. Рассматриваемая теория представляет собой значимый научный приоритет для российской психологии, поскольку именно отечественные исследователи (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.) впервые заострили внимание на проблеме: «изменение самого субъекта деятельности в процессе действий, воспроизводящих

объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действия» [2, с. 191]. В научных трудах советских психологов Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна были заложены психологические основы теории учебной деятельности, получившие дальнейшую конкретизацию и развитие в работах А. Н. Леонтьева. Актуальность проблем, поставленных теорией учебной деятельности, определяется их значимостью как для системы современного школьного, так и для высшего образования.

Важно отметить, что в узком смысле учебная деятельность рассматривается как ведущий тип деятельности учащихся младших классов. Однако данное понятие трактуется шире, поскольку оно охватывает всю возрастную периодизацию, включая студентов. Приведем ярко выраженную позицию Д. Б. Эльконина относительно рассматриваемого феномена: «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами» [11, с. 245]. Среди возможных мотивов выделим стремление к приобретению обобщенных способов действий, личностному развитию и самосовершенствованию. Формирование подобных мотивов, по мнению Д. Б. Эльконина, способствует наполнению новым содержанием общих побуждений, связанных с социальной значимостью и общественной оценкой учебной деятельности.

Обучающийся учится учиться, то есть осваивает учебную деятельность, в

процессе которой становится субъектом. Значит, главные ее цели – формирование, развитие и совершенствование личности учащегося посредством целенаправленного и осознанного присвоения социокультурного опыта, реализация различных видов и форм деятельности. Следовательно, самоизменение субъекта учебной деятельности происходит в ходе усвоения знаний, овладения обобщенными способами действий, их комплексного применения в различных учебных ситуациях, что благоприятно отражается на развитии обучающегося.

Возвращаясь к понятию «самоорганизация», отметим, что в психолого-педагогической литературе часто встречается связанное с ним понятие «саморегуляция». Однако эти понятия, по нашему мнению, имеют разные значения. Между ними существует определенная взаимосвязь, отмеченная в исследованиях: «саморегуляция направлена на стабилизацию системы, сохранение устойчивости, целостности, а самоорганизация выступает источником саморазвития системы» [5, с. 14]. Выражая авторскую позицию, подчеркнем, что эффективность формирования умений самоорганизации определяется степенью развития умений саморегуляции, зависит от регуляторно-когнитивных психических процессов и форм их проявления в организации собственной деятельности.

Рассмотрев толкования понятия «самоорганизация», перейдем к совокупности умений самоорганизации в контексте учебной деятельности обучающихся. Исследователь О. Н. Логвинова [5] перечисляет некоторые из них

и приводит особое свойство: «регулятивное универсальное учебное умение, сущность которого определяется выполнением совокупности регулятивных универсальных учебных действий (УУД), направленных на рефлексивную организацию собственной учебной деятельности и ее управление» [5, с. 14]. Анализируя ее исследование, можно подчеркнуть комплексный характер умений самоорганизации и выделить в качестве основы их формирования целостную систему регулятивных УУД: «целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку и волевую саморегуляцию» [Там же].

Весьма ценное дополнение к изучаемому нами вопросу привнесено учеными в форме этапов процесса самоорганизации: «ориентировочно-целевой (мотивация, целеполагание); диагностический (анализ ситуации, моделирование); проектировочный (планирование); деятельностный (выполнение плана, промежуточный контроль и оценивание, волевая регуляция); оценочно-рефлексивный (рефлексия)» [Там же]. Приведенные этапы позволяют определить уровень сформированности умений самоорганизации учебной деятельности обучающегося, поскольку они характеризуют степень овладения регулятивными УУД.

В итоге можно констатировать, что сформированные умения самоорганизации обучающегося – следствие грамотно организованной учебной деятельности на уроке, поскольку это мотивирует его на самостоятельное расширение и углубление для продолжения изучения учебного материала в свободное время. Таким образом, перед

учителем встает задача формирования у обучающихся осознанной схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач. Важно отметить, что не только при классной работе формируются умения самоорганизации обучающихся, но и в домашней, внеклассной и самостоятельной деятельности.

Обратимся к анализу федеральной рабочей программы основного общего образования (ФРП ООО) по обязательным учебным предметам. Цель данного анализа – выделение регулятивных УУД. Для начала мы рассмотрели рабочую программу по учебному предмету «Математика» (базовый уровень), поскольку в ней отражены умения, которые мы углубленно анализируем в контексте нашего исследования. В ходе анализа нами был выявлен перечень умений самоорганизации учебной деятельности как часть регулятивных УУД, которые планируется сформировать у учащегося: «самостоятельно составлять план, алгоритм решения задачи (или его часть), выбирать способ решения с учётом имеющихся ресурсов и собственных возможностей, аргументировать и корректировать варианты решений с учётом новой информации» [10, с. 8]. Приведенные умения специфичны для математики, поскольку первое из них отражает способность учащихся структурировать свою деятельность и разбивать сложную задачу на этапы. Второе позволяет обучающимся оценивать доступные средства и свои знания для выбора оптимального пути решения. Третье ориентирует обучающегося на то, что важно не только получить ответ, но и суметь его обосновать.

В дальнейшем нами были проанализированы ФРП ООО по учебным предметам, изучаемым на базовом уровне, различных предметных областей. В этих рабочих программах перечислены умения самоорганизации учебной деятельности как часть регулятивных УУД, схожие с приведенными выше. Так, например, самое первое умение представлено во многих рабочих программах, кроме истории. Остальные умения самоорганизации имеют аналогичные формулировки, отличающиеся только тем, что отражают специфику изучаемого предмета.

Следует отметить, что умения самоорганизации учебной деятельности обучающихся только представлены в ФРП ООО, однако этого недостаточно. Поскольку для формирования этих умений в процессе обучения тому или иному предмету необходим комплексный дидактический инструментальный. По нашему мнению, основным средством формирования умений самоорганизации учебной деятельности должны выступать учебные материалы.

В педагогической науке понятие «учебный материал» употребляется в работах многих исследователей (И. Я. Лернер, Л. А. Зорина, А. А. Тыльдсепп и др.), однако его определение отсутствует. Создать некоторое представление о понятии помогает следующее описание: «учебный материал – это специально отобранный и методически организованный материал, подлежащий презентации и усвоению в процессе обучения; включает звучащие и письменные тексты, невербальные знаковые сообщения (формулы, графики, схемы), язык жестов и мимики, факты невербального поведения, реалии

страны изучаемого языка (например, фотографии) и т. д.» [1, с. 335]. Важно отметить, что мы рассматриваем понятие «учебный материал», подчеркивая множественность форм его существования, поэтому возможно выявить его различные виды.

На основе видов содержания учебного материала И. Я. Лернер определяет следующие формы: текст, излагающий информацию словесно или изобразительно (иллюстрации), задания на упражнения, проблемные задачи, средства воздействия на эмоционально-ценностную сферу деятельности (увлекательность информации, форма ее изложения, постановка актуальных для учащихся проблем, художественное и полиграфическое оформление и т. д.) [4]. В связи с этим возникает необходимость различать в учебной литературе непосредственно сам учебный материал и формы его фиксации. Следуя логике И. Я. Лернера, «учебный материал, т. е. усваиваемая деятельность» [Там же, с. 11], совершается учащимися в процессе работы над ним, тогда как «информативный текст, задания на

воспроизведение, проблемные задачи» [Там же] являются лишь формами его отражения в учебнике. Значит, тексты заданий и условия задач не являются учебным материалом, поскольку они не подлежат усвоению.

Как отмечает И. Я. Лернер, учебным материалом является деятельность, требуемая заданиями и задачами, которая направляется на порождение переживаний и оценок. При этом следует помнить о том, что схемы, графическое объяснение, условие задачи – это учебный материал только в том случае, если они содержательны и служат предметом специального усвоения. В противном случае они выполняют функцию знакового средства усвоения другого содержания, являясь способами его использования или других знаний.

Обратимся к многоуровневой теоретической модели формирования содержания образования, разработанной в тесном сотворчестве И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным и В. В. Краевским. Модель обладает иерархической структурой, представленной пятью уровнями (см. рисунок).



Пятиуровневая модель формирования содержания образования

И. М. Осмоловская рассматривает вышеобозначенную модель с учетом современных реалий, ставя на первое место насущные потребности самого обучающегося с учетом прогнозируемых изменений его личности, и заключает, что «проектирование и реализация процесса обучения, тем самым, закольцовывается – начинаясь с личностного уровня и им заканчиваясь» [7, с. 33]. Следовательно, эффективность процесса обучения напрямую зависит от его субъектов в лице учащегося и учителя и его объекта – содержания образования. «Если установилось взаимодействие ученика, учителя и содержания образования, воплощенного в учебном материале, – значит, обучение состоялось» [9, с. 56].

Формирование содержания образования на уровне учебного материала опирается на те же источники, что и при конструировании содержания учебного предмета. Различие заключается в способах их использования, определяемых функцией учебного материала в процессе обучения. Учебный материал, включенный в разные виды учебной литературы, выполняет двоякую функцию в процессе обучения. По мнению В. В. Краевского, «с одной стороны, он является средством непосредственной деятельности обучения, с другой стороны, в нем заключены нормы такой деятельности» [Там же]. Из приведенного положения можно сделать вывод, что, например, учебник обеспечивает учителя не только учебным материалом, но и ориентирует на методику работы с ним. Именно поэтому учебник является следующей формой конкретизации целей образования после учебной программы.

Как отмечает В. В. Краевский, «проектируя содержание учебного материала, необходимо учитывать имеющиеся методы, закономерности, принципы и возможности обучения в целом, а также обозначать в явном виде (программах и в учебниках) не только предметное содержание (понятия, законы, способы деятельности), но и способы передачи учащимся и усвоения ими содержания, уровни проектируемого усвоения и связанные с ними действия» [Там же, с. 58]. Иными словами, подчеркивается значимость целостного подхода к организации содержательного образовательного пространства, реализация которого требует учитывать как дидактические закономерности и методологические ориентиры, так и специфические условия учебного процесса. При этом необходимо формировать требования не только к компонентам учебного материала, но и механизмам его усвоения обучающимися, а также уровневой дифференциации ожидаемых результатов.

Рассматривая проблемы структуры школьного учебника, Д. Д. Зуев разделяет структурные составляющие учебника на тексты и внетекстовые компоненты. Важно отметить, что цель разделения целостной структуры учебника на составные части по признаку доминирующей функции структурного компонента заключается в том, чтобы «получить инструмент целенаправленного конструирования содержания» [3, с. 30]. Кроме того, несмотря на то что исследование не ново, проблемы остаются актуальными и для современного образования. Очень часто учителя – как с большим опытом, так и молодые специалисты – отмечают, что не во всех

учебниках методически верно выстроена их структура. Обратим внимание на то, что «под структурным компонентом понимается необходимый элемент школьного учебника, обладающий определенной формой, осуществляющий лишь ему присущими средствами активную функциональную нагрузку и находящийся в тесной взаимосвязи с другими элементами данного учебника» [3, с. 30]. То есть перечисляется все то, что необходимо в учебнике и учителю, и учащемуся.

Внетекстовые компоненты оформлены автором теории школьного учебника как взаимосвязанные подсистемы – аппарат организации усвоения, иллюстративный материал и аппарат ориентировки. Для учителя необходим именно аппарат усвоения, под которым исследователь понимает «сложную подсистему структуры учебника, призванную стимулировать и направлять мыслительную деятельность учащихся в процессе обучения, способствующую тем самым развитию их познавательных сил и формированию навыков самостоятельной работы с учебным материалом» [Там же, с. 34]. Под компонентами аппарата организации усвоения Д. Д. Зуев рассматривает вопросы и задания совместно, а также выделяет три группы вопросов-заданий. Первая группа ориентирована на закрепление знаний, то есть воспроизведение и использование полученных знаний в знакомых ситуациях. Вторая группа направлена на овладение методами логического мышления и опыта творческого мышления, которая подразумевает самостоятельную аналитико-синтетическую работу при их вы-

полнении. И последняя группа – вопросы-задания, которые нацелены на самостоятельное применение полученных знаний в новой (незнакомой) ситуации. Таким образом, предложенные Д. Д. Зуевым вопросы-задания можно рассматривать как учебные материалы для формирования умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся в процессе освоения содержания образования, поскольку их уровневое строение отражает этапы формирования самоорганизации. Подчеркнем, что для учащегося важен аппарат ориентировки, именно он помогает обучающимся ориентироваться в структуре и содержании учебника, при этом создавая необходимые условия для самостоятельной работы с учебным материалом.

Таким образом, можно сформулировать следующий вывод. Учебные материалы, представленные в учебниках, являются необходимым базовым средством формирования умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся. Однако они до сих пор не находят своего отражения в современных школьных учебниках. Очевидно, это создает серьезные препятствия для учителя, планирующего и разрабатывающего программу формирования умений самоорганизации, что впоследствии повлечет затруднения учащихся, которые будут осваивать эти умения в учебном процессе. По нашему мнению, сегодня назрела необходимость разработки дидактических подходов к типологии учебных материалов, функционально ориентированных на формирование умений самоорганизации учебной деятельности обучающихся, и способов их включения в содержание учебников,

основываясь на положениях культурологической теории содержания образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. Это выступает в качестве перспективного направления продолжения исследования, связанного

с преодолением трудностей реализации требований ФГОС ООО в отношении гарантированного освоения обучающимися умений самоорганизации учебной деятельности.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2005. 384 с.
3. Зуев Д. Д. Проблемы структуры школьного учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 1. М. : Просвещение, 1974. С. 28 – 46.
4. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. В. 2. Ч. 1 / под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. М. : Изд. РАО, 1992. 169 с.
5. Логвинова О. Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 27 с.
6. Орлова Д. В. Сущность понятия «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях // Евразийский Союз Ученых. 2016. № 4 (25). С. 57 – 59.
7. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39). Т. 1. С. 31 – 41.
8. Планируемые результаты освоения ФОП ООО [Электронный ресурс]. URL : <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2001002> (дата обращения: 21.05.2025).
9. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 316 с.
10. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Математика» (базовый уровень) [Электронный ресурс]. URL : <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200215> (дата обращения: 01.06.2025).
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Azimov E. G., Shhukin A. N. Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij : (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam). M. : IKAR, 2009. 448 s.
2. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psixologiya : ucheb. dlya vuzov. M. : Logos, 2005. 384 s.
3. Zuev D. D. Problemy` struktury` shkol`nogo uchebnika // Problemy` shkol`nogo uchebnika. Vy`p. 1. M. : Prosveshhenie, 1974. S. 28 – 46.

4. Kakim byt' uchebniku: Didakticheskie principy postroeniya. V. 2. Ch. 1 / pod red. I. Ya. Lerner, N. M. Shaxmaeva. M. : Izd. RAO, 1992. 169 s.
5. Logvinova O. N. Razvitie umeniya samoorganizacii uchebnoj deyatel'nosti v tekhnologicheskom obrazovanii shkol'nikov : special'nost' 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2014. 27 c.
6. Orlova D. V. Sushhnost' ponyatiya «samoorganizaciya» v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax // Evrazijskij Soyuz Ucheny'x. 2016. № 4 (25). S. 57 – 59.
7. Osmolovskaya I. M. I. Ya. Lerner o processe obucheniya: sovremennoe prochtenie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. № 3 (39). T. 1. S. 31 – 41.
8. Planiruemye rezul'taty osvoeniya FOP OOO [E'lektronnyj resurs]. URL : <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/2001002> (data obrashheniya: 21.05.2025).
9. Teoreticheskie osnovy processa obucheniya v sovetskoj shcole / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M. : Pedagogika, 1989. 316 s.
10. Federal'naya rabochaya programma po uchebnomu predmetu «Matematika» (bazovyj uroven') [E'lektronnyj resurs]. URL : <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/200215> (data obrashheniya: 01.06.2025).
11. Etkonin D. B. Izbranny'e psixologicheskie trudy. M. : Pedagogika, 1989. 560 s.

A. A. Biryukova

EDUCATIONAL MATERIALS AS A PEDAGOGICAL MEANS OF FORMING STUDENTS' SELF-ORGANIZATION SKILLS

The article discusses the problem of forming the skills of self-organization of educational activities of students in the framework of the implementation of the federal educational program of basic general education. The author focuses on the analysis of regulatory universal educational actions as the basis of self-organization, highlighting its structure and differences from self-regulation. Special attention is paid to the role of educational materials in the formation of students' self-organization skills.

Key words: *educational material, self-organization, skills of self-organization of educational activities, regulatory universal educational actions, cultural theory of educational content, structural components of the textbook, the apparatus of organization of assimilation, the apparatus of orientation.*

НАШИ АВТОРЫ

АБРАМЯН

**Нина
Георгиевна**

кандидат психологических наук
доцент кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ninaabramyan27@gmail.com

БАШАЕВА

**Совбика
Абуевна**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики и дошкольной психологии
Чеченского государственного педагогического универси-
тета (г. Грозный, Россия)
E-mail: bashaeva72@mail.ru

БАЯНОВА

**Альмира
Рубисовна**

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры педагогики Казанского
(Приволжского) федерального университета
(г. Казань, Россия)
E-mail: almira-djl@mail.ru

БЕРЕЖНОВА

**Елена
Викторовна**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры мировой литературы и культуры
Московского государственного института международных
отношений (университета) Министерства иностранных дел
Российской Федерации (г. Москва, Россия)
E-mail: lina164@yandex.ru

БЕРЕЗОВСКАЯ

**Елена
Владимировна**

старший преподаватель кафедры английского языка № 5
Московского государственного института международных
отношений (университета) Министерства иностранных дел
Российской Федерации (г. Москва, Россия)
E-mail: e.berezovskaya@inno,mgimo.ru

БИРЮКОВ

**Андрей
Алексеевич**

магистрант кафедры физико-математического образования
и информационных технологий Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых;
научный руководитель: Е. В. Лопаткина, кандидат педаго-
гических наук, доцент кафедры физико-математи-
ческого образования и информационных технологий
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: biryukov_mi119@bk.ru

НАШИ АВТОРЫ

БИРЮКОВА
Анастасия
Александровна

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 кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: a.revina.2001@gmail.com

ВОЕВОДСКАЯ
Елена
Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой иностранных языков
Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: belyakova-yelena@yandex.ru

ГЕВОРГЯН
Арсен
Генрикович

кандидат исторических наук
доцент Воронежского государственного аграрного университета имени императора Петра I (Воронеж, Россия)
E-mail: arsengevorgyan_87@mail.ru

ДАНИЛОВА
Валерия
Юрьевна

кандидат исторических наук
доцент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: fasikcat@yandex.ru

ЗАВРАЖИН
Сергей
Александрович

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ИВАНОВА
Алла
Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры музыкального искусства и образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, (г. Чебоксары, Россия)
E-mail: allavi-2008@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КОЛЬМАКОВА**
Елена
Геннадьевна кандидат географических наук, доцент
декан факультета географии и геоинформатики Белорусского государственного университета, куратор кафедры ЮНЕСКО по естественно-научному образованию (г. Минск, Республика Беларусь)
E-mail: kalmazkova@bsu.by
- КОСТЕНКО**
Максим
Александрович кандидат социологических наук, доцент
директор Института содержания и методов обучения им. В. С. Леднёва (г. Москва, Россия)
E-mail: kostenko@instrao.ru
- ЛИ**
Оксана
Юрьевна аспирант Образовательно-научного кластера «Институт высоких технологий» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта (г. Калининград, Россия)
E-mail: okaplife.39@gmail.com
- НАУМОВА**
Наталья
Александровна кандидат филологических наук
доцент кафедры менеджмента, бизнес-информатики и гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Владимир, Россия)
E-mail: natasha_nau@list.ru
- НИКОЛАЕВА**
Элеонора
Александровна кандидат филологических наук
доцент кафедры французского языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (г. Москва, Россия)
E-mail: e.nikolaeva@inno.mgimo.ru
- ОТЧЕРЦОВА**
Вероника
Олеговна магистрант 2-го курса Института психологии Херсонского государственного педагогического университета;
научный руководитель: Н. О. Олейник, кандидат психологических наук заведующий кафедрой общей и социальной психологии Херсонского государственного педагогического университета (г. Херсон, Россия)
E-mail: votchertsova@gmail.com
- ПЛЕХАНОВ**
Евгений
Александрович доктор педагогических наук, кандидат философских наук,
доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Владимир, Россия)
E-mail: eaplekhanov@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ПОДИНА Лариса Вячеславовна	доцент кафедры русского языка Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (г. Пенза, Россия) E-mail: l.v.p7@yandex.ru
ПОЛЬСКАЯ Светлана Сергеевна	кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры английского языка № 5 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (г. Москва, Россия) E-mail: polskaya7@gmail.com
ПОЛЯКОВА Оксана Александровна	соискатель Государственного университета управления (г. Москва, Россия) E-mail: profi.polyakova@yandex.ru
РУДИНСКИЙ Игорь Давидович	доктор педагогических наук, профессор профессор Образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта (г. Калининград, Россия) E-mail: idru@yandex.ru
САХИЕВА Регина Геннадьевна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань, Россия) E-mail: saxievarg@mail.ru

OUR AUTHORS

**ABRAMYAN
Nina G.**

PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of General and Pedagogical Psychology Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ninaabramyan27@gmail.com

**BASHAYEVA
Sovbika A.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Preschool Pedagogy Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia)
E-mail: bashaeva72@mail.ru

**BAYANOVA
Almira R.**

PhD (Education)
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia)
E-mail: almira-djl@mail.ru

**BEREZHNOVA
Elena V.**

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of World Literature and Culture Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Foreign Ministry (Moscow, Russia)
E-mail: lina164@yandex.ru

**BEREZOVSKAYA
Elena V.**

Senior Lecturer at the English Language Department № 5 Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Foreign Ministry (Moscow, Russia)
E-mail: e.berezovskaya@inno,mgimo.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 Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: biryukov_mi119@bk.ru

**BIRYUKOVA
Anastasia 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 Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: a.revina.2001@gmail.com

OUR AUTHORS

- VOEVODSKAYA
Elena A.** PhD (Education), Associate Professor
Head at the Department of Foreign Languages Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: belyakova-yelena@yandex.ru
- GEVORGYAN
Arsen H.** PhD (Education)
Associate Professor Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter I (Voronezh, Russia)
E-mail: arsengevorgyan_87@mail.ru
- DANILOVA
Valeria Yu.** PhD (History)
Associate Professor at the Department of General History Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: fasikcat@yandex.ru
- ZAVRAZHIN
Sergey A.** Dr. Sc. (Education)), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- IVANOVA
Alla V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Musical Arts and Education, Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovleva (Cheboksary, Russia)
E-mail: allavi-2008@yandex.ru
- KOLMAKOVA
Elena G.** PhD (Geography), Associate Professor
Dean at the Faculty of Geography and Geoinformatics, Belarusian State University, Curator of the UNESCO Chair in Natural Science Education (Minsk, Republic of Belarus)
E-mail: kalmazkova@bsu.by
- KOSTENKO
Maksim A.** PhD (Sociology), Associate Professor
Director at the V. S. Lednev Institute of Content and Teaching Methods (Moscow, Russia)
E-mail: kostenko@instrao.ru
- LI
Oksana Yu.** Postgraduate student at the Educational and Scientific Cluster «Institute of High Technologies» Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia)
E-mail: okaplife.39@gmail.com
- NAUMOVA
Natalya A.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Management, Business Informatics, and Humanities Vladimir Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation, Russia)
E-mail: natasha_nau@list.ru

OUR AUTHORS

- NIKOLAEVA
Eleonora A.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of French Language
Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Russian Foreign Ministry (Moscow, Russia)
E-mail: e.nikolaeva@inno.mgimo.ru
- OTCHERTSOVA
Veronika O.** 2nd year master's Student at the Institute of Psychology,
Kherson State Pedagogical University;
Research Supervisor: N. O. Oleinik, PhD (Psychology) Head
at the Department of General and Social Psychology Kherson
State Pedagogical University (Kherson, Russia)
E-mail: votchertsova@gmail.com
- PLEKHANOV
Evgeni A.** Dr. Sc. (Education), PhD (Philosophy), Associate Professor
Professor at the Department of Social Sciences and Human-
ities Vladimir Branch of the Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration
(Vladimir, Russia)
E-mail: eaplekhanov@gmail.com
- PODINA
Larisa V.** Associate Professor at the Department of Russian Penza
Branch of the Military Academy of Logistic Support named
after General of the Army A.V. Khrulev (Penza, Russia)
E-mail: l.v.p7@yandex.ru
- POLSKAYA
Svetlana S.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the English Language Department № 5
Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Russian Foreign Ministry (Moscow, Russia)
E-mail: polskaya7@gmail.com
- POLYAKOVA
Olga A.** Candidate at the State University of Management (Moscow,
Russia)
E-mail: profi.polyakova@yandex.ru
- RUDINSKY
Igor D.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Educational and Scientific Cluster «Institute
of Education and Humanities» Immanuel Kant Baltic Federal
University (Kaliningrad, Russia)
E-mail: idru@yandex.ru
- SAKHIEVA
Regina G.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy Kazan
(Volga region) Federal University (Kazan, Russia)
E-mail: saxievarg@mail.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.