МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»

# ПЕДАГОГИЗАЦИЯ И ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ВЕКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Томск, 21-23 апреля 2025 г.)

Томск
Издательство ТГПУ
2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

# ПЕДАГОГИЗАЦИЯ И ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ВЕКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

Материалы
Международной научно-практической конференции
(Томск, 21–23 апреля 2025 г.)

Электронное издание
сетевого распространения

Томск
Издательство ТГПУ
2025

© Томский государственный педагогический университет, 2025

УДК 373.091.33
ББК 74.200
П24

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

**Редакционная коллегия:**
*канд. пед. наук Н. А. Семенова,*
*д-р пед. наук С. И. Поздеева,*
*канд. пед. наук Е. В. Колесникова,*
*канд. филол. наук В. М. Лемская,*
*канд. пед. наук Н. А. Медова*

**Рецензент:**
д-р пед. наук, профессор Томского государственного университета,
советник при ректорате ТОИПКРО Л. Г. Смышляева

П24 **Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социо-культурных практик** : материалы Международной научно-практической конференции (Томск, 21–23 апреля 2025 г.) / отв. ред. Н. А. Семенова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2025. – 295 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 5,2 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: https: https://sveden.tspu.ru/api/svfile/4178. – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-52-7

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Педагогизация и человекоцентричность как ключевые векторы обновления социокультурных практик». Сегодня в эпоху высокого темпа жизни актуализируются вопросы взаимопроникновения и взаимовлияния наук, в том числе влияния педагогической науки на разные сферы жизни. Другим значимым фокусом конференции является человекоцентричность, то внимание к потенциалу и ресурсам личности, вопросам субъектности и культурной осознанности, переоценке опыта взаимодействия в различных социокультурных средах.

Исследовательские работы, представленные в сборнике, охватывают значительное проблемное поле и могут представлять интерес для ученых, практиков, педагогов-исследователей.

УДК 373.091.33
ББК 74.200

ISBN 978-5-907791-52-7

© Томский государственный
педагогический университет, 2025

# СОДЕРЖАНИЕ

## Раздел 1. Современные достижения педагогической науки и практики и их интеграция в социокультурные среды

*Дудышева Е. В.* Методология распределенного проектного обучения с интеграцией практик этнопедагогики в социально-экологическом воспитании обучающихся ..... 7
*Затона Д. С.* Эвристическая компетентность учителя начальной школы как фактор профессионально-личностного развития ..... 11
*Каракулова О. В.* Взаимодействие и открытость как главные критерии эффективности профориентационных практик в работе с подростками ..... 15
*Ма Хайсинь, Игна О. Н.* О вокальном билингвизме в вокальном образовании ..... 20
*Мазурец А. Н., Дудина Е. Н.* Работа наставника и молодого специалиста образовательной организации: от плана к действию ..... 24
*Пинусова А. И.* Конкурс профессионального мастерства как способ оценивания уровня сформированности педагогической компетентности преподавателей университета ..... 29
*Сидоренко О. И.* Формирование профессионально-педагогической компетентности творческой личности учителя, основанной на личностно ориентированной парадигме .. 35
*Смышляева Л. Г., Нерадовская, О. Р., Калинюк Ю. В.* Развитие региональной системы образования посредством интеграционных процессов и взаимодействия ..... 39
*Урбанович Л. А.* Инструменты профилактики развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы среднего профессионального образования ..... 44

## Раздел 2. Подготовка в вузах: обновление подходов к образовательному процессу

*Нургалиева В. Ю.* Профессиональная социализация будущих педагогов в пространстве вуза как целенаправленный педагогический процесс ..... 48
*Петрова Е. Б.* Человекоцентричность в образовательной деятельности педагогического вуза: к вопросу о взаимопонимании как основы эффективного взаимодействия преподавателя и студента ..... 55
*Поздеева С. И.* Является ли преподавание в вузе человекоцентричной образовательной практикой? ..... 61
*Попова О. О.* Наставничество в образовательных организациях высшего образования МВД России: педагогические условия формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей ..... 66
*Родионова В. А.* Специфика реализации проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов (на примере управленческих дисциплин) ..... 70
*Фетисова Н. В.* Обновление подходов в методике обучения математике в начальной школе ..... 75

## Раздел 3. Исторические корни современных образовательных практик. Новые образовательные практики: технологии, инновации в обучении

*Захарова С. А.* Использование группового пазла для формирования навыков монологической речи на среднем этапе обучения английскому языку в школе ..... 80
*Майба О. К.* Субъективные факторы развития креативности у школьников на уроках музыки ..... 84

*Печенкина Т. И.* Трансформация ценностей семейного воспитания в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов ..... 88
*Червонный М. А.* Функции научных установок класса «мегасайенс» в естественно-научном образовании..... 94
*Чернов Д. В.* Историко-методологическая характеристика экспертно-педагогической деятельности как современной образовательной практики..... 100

**Раздел 4. Искусственный интеллект в образовании: исследования, практики и этические вызовы**

*Ануфриев А. Ф., Ларкина А. А.* О критически важной особенности применения АКС с элементами искусственного интеллекта для формирования диагностического мышления педагога-психолога..... 103
*Семенова Н. А., Шаляпина С. В.* Дополнительное образование в условиях новых вызовов: искусственный интеллект в реестрах программ для детей ..... 108
*Червонная У. М.* Актуальность использования искусственного интеллекта подростками в процессе самообучения..... 112
*Яковлев И. Н., Патраков М. С.* Чат-боты в образовании: инновационные решения для педагогической поддержки ..... 117

**Раздел 5. Человекоцентричность как вектор обновления образовательных практик в сфере детства**

*Васильковская Д. М.* Поддержка профессионального самоопределения подростков средствами проектной деятельности ..... 121
*Леонтьев Э. П.* Учитель начальных классов как участник реализации педагогического процесса..... 125
*Метлик И. В., Борисова Т. С., Клемяшова Е. М., Берлянд Ю. Б.* Роль научно-популярных источников и информационных ресурсов в формировании ценностного отношения обучающихся к семье и подготовке к родительству ..... 131
*Чжоу Ваньцин.* Человекоцентричность как вектор обновления образовательных практик в сфере детства ..... 139
*Шнейдер Л. Б.* Госпитальный педагог: осознание и осмысление профессии ..... 143
*Щеголева О. В.* Сказкотерапия как метод работы с детьми младшего школьного возраста с депривацией ..... 149

**Раздел 6. Практики сопровождения для становления субъектности человека**

*Григоренко Е. В.* Родительское сообщество как коллективный субъект и как результат командной работы тьюторов начальной и подростковой школы..... 153
*Долгова Л. М.* Институционализация тьюторской практики сопровождения в томском образовании..... 158
*Жагапарова Ж. К.* Опыт наставничества в сопровождении субъектности молодых педагогов..... 164
*Колпаков С. Н.* Типологизация процессов сопровождения педагогов в инновационных практиках..... 170

**Раздел 7. Человекоцентрированный подход в психологии**

*Василькова О. Л.* Междисциплинарные и практические аспекты в работе педагога-психолога и социального педагога в дошкольном образовательном учреждении ..... 177
*Корытова Г. С.* Литературная одаренность: уникальное и инвариантное в повседневной бытийности человека ..... 181
*Исаева И. О., Рогов Е. И.* Роль когнитивного развития в самоопределении младших школьников ..... 187
*Епифанова Е. А.* Персонализированный путь к развитию: исследование индивидуальных потребностей и особенностей личности в контексте обучения ..... 193
*Буравлева Н. А.* Психологические ресурсы педагогической деятельности ..... 197

**Раздел 8. Профессиональный опыт и дебюты в теории и практике дефектологии. Семья как ресурс поддержки в образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья**

*Ван Юйчжоу.* Стратегии и практики всестороннего развития детей и подростков ..... 201
*Ли Сунхан.* Эффективные направления инклюзивного образования в Китае ..... 205
*Шиманская А. В.* Состояние фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) ..... 209
*Казанчева М. Я., Юлдашева Г. М.* Организация эффективных взаимоотношений педагогов и семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья ..... 214
*Тюркова И. Н.* Проблемы современной семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья ..... 218

**Раздел 9. Педагогизация казачьих сообществ: опыт и перспективы**

*Диденко Е. И.* Особенности традиций сибирского казачества и их влияние на воспитание подрастающего поколения: исторический аспект ..... 223
*Шамрай О. В.* Введение казачьего компонента в воспитательную практику дошкольной образовательной организации ..... 228
*Семенова Н. А.* Проект «Духовно-нравственное воспитание детей на основе традиций сибирских казаков» в педагогическом вузе ..... 232

**Раздел 10. Трансформационные процессы технолого-экономического и профессионального образования в контексте кадрового соответствия запросам рынка труда**

*Волков И. А.* Соучаствующее проектирование как метод разработки дизайн-проектов общеобразовательных пространств ..... 236
*Гончарова Е. П., Тянь Линин.* Организационно-педагогические условия совершенствования дуальной системы подготовки специалистов ..... 241
*Григорьева А. А., Романовская, Е. С., Копытова А. И.* Интеграция арт-терапевтических практик в гончарной мастерской ..... 245
*Нестерова О. А., Храмцов А. А.* Особенности формирования и развития навыков технологического предпринимательства студентов педагогического вуза ..... 249

*Копытова А. И., Колесникова Е. В.* Рынок труда и портрет абитуриента технолого-экономического факультета педагогического вуза: предпринимательская траектория как стратегия успеха ..... 255
*Королёв В. В.* STEM-ориентированная модель среднего профессионального образования в технологических университетах: кадры для рынков будущего ..... 262
*Путинцева А. В., Муливенко Е. В.* Творческая мастерская как пространство социализации подростков: интеграция искусства и проектной деятельности ..... 266
*Кузнецов П. М.* Принципы применения метода проектов в деятельности студентов педагогического вуза ..... 270

**Раздел 11. Актуальные подходы к обучению русскому языку как иностранному для носителей китайского языка**

*Ли Цзяжуй, Володина Д. Н.* Сопоставительный анализ синтаксических функций и морфологических признаков существительных в китайском и русском языках в простом предложении ..... 275
*Ма Хэ, Чэнь Цзяхуай, Замятина Е. В.* Языковые барьеры на уроках русского языка как иностранного при дистанционной форме обучения ..... 281
*Синь Жужуй.* Интегративно-дифференцированный подход на русском языке как иностранном ..... 285
*Цзин Цзяинь.* Актуальные подходы к обучению русскому языку как иностранному для носителей китайского языка ..... 288
*Чжан Хао.* Русский язык как иностранный для китайских студентов строителей: техническая лексика и цифровизация ..... 292

# РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СРЕДЫ

УДК 37

## Методология распределенного проектного обучения с интеграцией практик этнопедагогики в социально-экологическом воспитании обучающихся

## Methodology of distributed project-based learning with ethnopedagogy practice integration in the social and ecological upbringing of learners

**Елена Валерьевна Дудышева**
**Elena Valerievna Dudysheva**

Бийский филиал им. В. М. Шукшина Алтайский государственный педагогический университет, Бийск, Россия,
Shukshin Biysk Branch named of Altai State Pedagogical University, Biysk, Russia,
dudysheva@yandex.ru

***Аннотация.*** Междисциплинарность является ведущим принципом в научно-методическом обосновании процесса социального-экологического воспитания обучающихся в рамках дополнительного образования. Интеграция этнопедагогики в практики воспитания позволяет рассматривать их как социокультурные практики. Распределенные проектные практики со смешанными коммуникациями соответствуют тенденциям современного образования. Применение эколого-эволюционного и социокультурного подходов позволяет выделить методологические принципы построения практик распределенной проектной подготовки.

***Ключевые слова:*** социально-экологическое воспитание, распределенное проектное обучение, практики этнопедагогики, дополнительное образование
***Keywords:*** social and ecological upbringing, distributed project-based learning, ethnopedagogy practice, continuing education
***Благодарности:*** исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках реализации проекта № 24-28-20385 «Этнопедагогические условия использования методов цифровой геймификации в социально-экологическом воспитании обучающихся в рамках дополнительного образования» (https://rscf.ru/project/24-28-20385/).

В современных научных исследованиях ведущее значение приобретает междисциплинарность, проявляющаяся в теоретическом и прикладном аспектах. Педагогические инновации нацелены на практику образования, но подлинное научно-методическое обоснование можно получить лишь на основе прохождения всех этапов педагогического исследования, включая построение методологии на общенаучном и предметном уровнях. В данном научном проекте предметом исследования

© Дудышева Е. В., 2025

является социально-экологическое воспитание обучающихся в рамках региональной системы дополнительного образования.

Так как воспитание представляет собой цельный процесс, то применение междисциплинарности неизбежно становится одним из ведущих общенаучных принципов в социально-гуманитарных исследованиях, рассматривающих открытые образовательные системы, такие как региональные программы дополнительного образования социально-экологической направленности. Конкретно-предметное наполнение может варьироваться в зависимости от культурно-исторических и социально-экономических особенностей регионов, но одной из ведущих национальных задач всей российской системы образования является необходимость укрепления социокультурной идентичности российского общества и повышение уровня его образования, обозначенные в качестве приоритетных направлений научно-технологического развития [1].

На уровне технологических решений, продуктивных для образования, социальные процессы оказываются связаны с экологическими, также рассматриваемые как приоритетные для научных исследований. Если рассматривать педагогические системы с позиций региональных социально-гуманитарных процессов, то необходимо отметить их сложность, нелинейность, в том числе неопределенность, за счет влияния окружающего социума и природной среды (например, миграции в благоприятные климатические зоны). Социальные и экологические аспекты также тесно взаимосвязаны в воспитании. Действительно, с одной стороны, необходимо продемонстрировать обучающимся важность заботы о будущем на примере культуры предшествующих поколений, для того чтобы обучающиеся могли понять, что нужно заботиться о социально-экологическом благополучии будущих поколений. С другой стороны, невозможно беспокоиться о будущем социуме, если безразлично относиться к социальному окружению, включая собственное понимание роли как субъекта гражданского общества и собственной культуры.

В связи с высокой академической мобильностью молодежи современные образовательные практики дополнительного образования приобретают преимущественно проектную форму. Она отличается фиксированным временем проведения, этапностью, наличием как проектного образовательного продукта, так и социально и личностно значимыми результатами для участников. Так как осуществление воспитания с интеграцией практик этнопедагогики направлено на осмысление традиционных ценностей и культурных норм путем построения общего смыслового поля с обучающимися, то такую образовательную деятельность можно рассматривать как проектные социокультурные практики.

Отметим, что в настоящее время значительное влияние на практики образования оказывает его цифровая трансформация. В случае массового асинхронного обучения, особенно в условиях разнородности и приоритета знаниевых стратегий обучения, решение задач воспитания весьма затруднительно, по крайней мере, с помощью традиционных методов воспитания. В региональных условиях цифровая трансформация дополнительного образования допускает применение смешанных коммуникаций, в отличие от персонализированного набора онлайн-платформ с преобладанием исключительно виртуальных коммуникаций при реализации дистанци-

онных образовательных технологий. Тем не менее целенаправленное и обоснованное распространение воспитательных практик на смешанные типы коммуникаций может быть продуктивным при опоре на традиционные социокультурные практики, используемые в этнопедагогике.

Сложившиеся практики этнокультурного воспитания, традиционно используемые на уровне региональных сообществ, могут послужить ориентиром для проектирования практик социально-экологического воспитания обучающихся. К таким практикам можно отнести наставничество, взаимопомощь и совместную трудовую деятельность, имитацию социальных и трудовых ролей, состязательные практики народных игр. Среди практик для образовательных проектов можно выделить следующие: практики наставничества в совместной деятельности, в том числе с привлечением представителей различных социокультурных групп – региональных этнокультурных сообществ, представителей разных профессиональных областей, например экологов и инженеров; практики самопрезентации для представления проектных продуктов; практики приватности взаимодействия участников проектов для формирования навыков безопасности жизнедеятельности, включая информационную безопасность; практики состязательности с вовлечением через мобильные коммуникации на основе цифровой геймификации.

Реализующим практики воспитания методом является проведение дистанционных состязаний по разработке цифровых артефактов, которые могут сопровождаться программами дополнительного образования не только для обучающихся, но и для закрытия дефицитов цифровых компетенций педагогов [2]. Для вариативных программ дополнительного образования распределенное проектирование в большей мере позволяет соответствовать образовательным персонализированным потребностям обучающихся. Отметим, что распределенные проектные практики подразумевают наличие гибридной среды, включающей не только физическую, но и виртуальную составляющую. Для организации распределенного проектного обучения необходимо построение архитектуры цифровой образовательной среды, обладающей свойствами переносимости, децентрализации, масштабирования. Трактовка данных свойств подразумевает не только исключительно техническую модель структурного распределения ресурсов электронной информационно-образовательной среды, но и функциональную распределенность образовательных коммуникаций [3].

Набор разнородных социотехнических коммуникаций иерархически-сетевой структуры порождает «сложную» систему, в широком смысле способную к эволюционированию. В роли моделей сложных социально-гуманитарных или социотехнических систем могут выступать экосистемные модели. Экосистема обучения на каждом иерархическом уровне формирует среду со своей темпоральностью и семиотическим полем [4]. Поэтому эколого-эволюционный подход, наряду с социокультурным подходом, представляется перспективными для решения проблемы научно-методического обоснования процесса социального-экологического воспитания обучающихся в рамках дополнительного образования.

К методологическим принципам построения практик распределенной проектной подготовки можно отнести принципы междисциплинарности, ко-эволюции, системной аддитивности. Под системной аддитивностью понимается элиминация по-

глощения уникальных свойств компонентов системы – в нашем случае сохранение воспитательных задач этнопедагогики при интеграции в педагогическую систему, реализующую социально-экологическое воспитание.

Конкретно-научная методология и техника исследования могут быть реализованы через следующие принципы: политехнологизма с междисциплинарной интеграцией технологий разных областей; кумулятивности для сокращения ресурсоемкости образовательного процесса, включая оптимизацию протяженности проектных практик, в том числе практик воспитания в дополнительном образовании; цифрового конструктивизма как внедрения цифровых технологий в методологию построения педагогических систем, включая методы цифровой геймификации.

Конкретные способы реализации задач воспитания зависят от применяемых практик и приемов этнопедагогики, например семейной или музейной педагогики. Основным механизмом видится вовлечение обучающихся в продуктивную совместно-распределенную проектную деятельность [5]. Таким образом, педагогический инструментарий социально-экологического воспитания детей и молодежи может опираться на интеграцию практик этнопедагогики в воспитательные практики проектных состязаний дополнительного образования, распространенных на смешанные типы коммуникаций, в условиях сетевого сотрудничества с вовлеченными социальными группами и организациями в гибридных средах региональных образовательных экосистем.

**Список источников**

1. Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий : Указ Президента РФ от 18.06.2024 № 529 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018 (дата обращения: 01.04.2025).

2. Манузина Е. Б., Горькова Л. М. Развитие ИКТ-компетентности преподавателей профессионального образования // Цифровая трансформация социальных и экономических систем : сборник материалов Международной научно-практической конференции. М., 2023. С. 276–282.

3. Дудышева Е. В., Тагильцев Д. Ю. Проектирование параметров безопасности при организации дистанционных проектов школьников // Молодые ученые в обеспечении безопасности : сб. статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 3–5 апреля 2024 г.). СПб. : ООО «ЭФ-Интернэшнл», 2024. С. 55–60.

4. Dudysheva E. V., Veryaev A. A. Enhancing interactive information support in student interdisciplinary project training: A socio-ecological perspective of the digital environment // 2024 4th International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), Lipetsk, Russian Federation, 2024. P. 246–251.

5. Поздеева С. И. Активность ученика или его вовлеченность: чему отдать предпочтение? // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 8–13.

УДК 372.4

# Эвристическая компетентность учителя начальной школы как фактор профессионально-личностного развития

# Primary school teacher's heuristic competence as a factor of professional and personal development

**Дарья Сергеевна Затона**
**Darya Sergeevna Zatona**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
dzatona@sfedu.ru

***Аннотация.*** В статье рассматривается эвристическая компетентность учителя начальных классов как компонент профессионально-личностного развития. Особое внимание авторы статьи уделяют особенностям эвристической компетентности. Статья предназначена для учителей начальных классов, педагогов-методистов и всех, кто интересуется эвристическим обучением.
***Ключевые слова:*** учитель, начальная школа, компетентность, эвристическое обучение, эвристика
***Keywords:*** teacher, elementary school, competence, heuristic learning, heuristics

Проблема трансформаций деятельности педагога и педагогических компетенций является сегодня актуальной. Поиску путей решения данной проблемы посвящена данная статья.

В настоящее время, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), образование в России ориентировано на активного педагога, стремящегося к профессиональному развитию и применению новых технологий обучения. Мы разделяем точку зрения И. В. Черниковой [1] о том, что сегодня профессионализм педагога нужно рассматривать как одно из основных условий современного качества образования, так как педагог выступает основной фигурой образовательного процесса, которая реализует на практике новые технологии и методы обучения.

Согласно государственным образовательным стандартам, начальное общее образование является первой ступенью обучения. Во время обучения в начальной школе обучающиеся приобретают первые знания об окружающем мире, навыки коммуникации и решения прикладных задач. Мы считаем, вслед за многими учеными Л. М. Исаевой, А. А. Леонтьевым, Ю. Г. Татур [2, 3], что качество обучения младших школьников зависит от компетентности учителя начальной школы.

Изучив различные определения термина «профессиональная компетентность учителя начальной школы» [4], мы предлагаем своё видение данного определения. *Профессиональная компетентность учителя начальной школы* – это знания, умения, навыки, личные качества и способности учителя, которые необходимы для осу-

© Затона Д. С., 2025

ществления профессиональной деятельности в области начального образования. Это определение является рабочим для нашего исследования.

Новые тенденции в современном образовании показывают, что учитель должен уметь анализировать и критически оценивать содержание обучения. По нашему мнению, укреплять навыки критического мышления у учителя и развивать их у младших школьников помогает эвристическое обучение.

Одним из основных понятий в технологии эвристического обучения, помимо понятия «эвристическая компетенция», является понятие «эвристическая компетентность». Изучив научные труды И. Б. Афанасьевой, Т. А. Гусевой, С. А. Осипенко, А. В. Хуторского [5–7] и др., четкого определения эвристической компетентности мы не обнаружили. Поэтому предлагаем своё определение эвристической компетентности.

*Эвристическая компетентность* – это способность учителя к решению нестандартных задач, разработке новых идей, инновационных методов, а также к творческому подходу выполнения профессиональных задач. На наш взгляд, данная способность позволит учителю начальных классов не только передать накопленные знания, но и развить у обучающихся критическое мышление, самостоятельность и инициативность.

Так, в основе профессиональной подготовки педагогических кадров лежат государственные стандарты, поэтому рассмотрим связь эвристической компетентности и образовательных стандартов. На современном этапе развития образовательных стандартов, в рамках реализации структурно-содержательной сущности эвристической компетентности, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО), понятие *эвристическая компетентность учителя начальной школы* мы рассматриваем в качестве одной из составляющей профессиональной подготовки выпускника вуза. Эвристическая компетентность будет являться способностью и готовностью учителя младших классов к творческому, креативному, мотивированному, логически определенному и рефлексивно направленному применению теоретического и эмпирического опыта учителя, ориентированного на успешное достижение образовательных целей.

Эвристическая компетентность в Федеральном государственном образовательном стандарте раскрывается в нескольких аспектах:

*Соответствие образовательным целям.* Образовательные стандарты указывают цели и задачи обучения, которые должны быть достигнуты процессе обучения. Эвристическая компетентность, по-нашему мнению, позволяет достичь эти цели. Учитель, обладающий данным навыком, способен адаптировать учебный процесс под потребности и интересы обучающихся. Это способствует детальному усвоению знаний и развитию критического мышления.

*Современные методы обучения*. Современные образовательные стандарты акцентируют внимание на использовании активных и интерактивных методов обучения. Эвристическая компетентность позволяет учителям применять такие методы на практике, что делает обучение увлекательным, результативным и мотивирует обучающихся к изучению нового. Учителя используют метод проектов, лабораторные работы и другие формы и методы активного обучения, что подходит под требования стандартов.

*Оценка результатов освоения*. Стандарты устанавливают критерии оценки результатов обучения. Учителя, обладающие эвристической компетентностью, могут разработать альтернативные методы оценки, которые учитывают не только образовательные достижения, но и развитие критического мышления, творческих способностей и другие индивидуальные достижения обучающихся. Это позволяет детально оценить личностное развитие школьников.

*Индивидуальный подход в обучении*. Стандарты подчеркивают важность индивидуального подхода к каждому обучающемуся. Эвристическая компетентность помогает учителям применять различные стили обучения и подстраиваться под потребности обучающихся, что способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий. Это важно для достижения положительных результатов в обучении.

*Формирование основных компетенций*. Стандарты в области образования ориентированы на формирование у обучающихся основополагающих компетенций, таких как критическое мышление, коммуникация, сотрудничество, работа в команде и т. д. Эвристическая компетентность учителя играет важную роль в этом процессе, так как с помощью эвристических методов можно развивать вышеперечисленные навыки у обучающихся.

Эвристическая компетентность позволяет эффективно развивать не только универсальные учебные действия (УУД) обучающихся, но и повышает уровень профессионально-личностного развития учителя начальной школы.

Учителя, которые обладают эвристической компетентностью, постоянно находятся в поиске новых подходов к обучению. Это способствует собственному профессиональному росту, создает условия для постоянного саморазвития и повышения квалификации. Эвристическая компетентность может помочь учителю выстроить доверительные отношения как с конкретным учеником, так и наладить коммуникацию со всем классом. Многолетний педагогический опыт доказывает, что благоприятные взаимоотношения учителя с обучающимися помогают обеспечить комфортную образовательную среду. Ученики чувствуют себя более свободно, это способствует их эмоциональному развитию и повышению мотивации к обучению.

Эвристическая компетентность учителя начальной школы является одним из важных факторов, который влияет на профессионально-личностное развитие обучающихся. Способность педагога к творческому мышлению и инновационным подходам в обучении не только обогащает образовательный процесс, но и способствует формированию у младших школьников важных жизненных навыков. Таким образом, мы пришли к выводу, что развитие эвристической компетентности может стать приоритетным в подготовке и повышении квалификации учителей начальной школы.

**Список источников**

1. Черникова И. В. Профессиональная компетентность учителя начальных классов. URL: https://урок.рф/library/professionalnaya_kompetentnost_uchitelya_nachalnih_135847.html (дата обращения: 19.03.2025).

2. Осипенко С. А. Формирование эвристической компетенции студентов математических специальностей вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 25 с.

3. Хаматвалиева Р. Р. Методическая компетентность учителя начальных классов в условиях современных реалий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 2. С. 43–63. URL: http://ekoncept.ru/2023/231010.htm. DOI 10.24412/2304- 120X-2023-11010 (дата обращения: 19.03.2025).

4. Профессиональная компетентность учителя начальных классов в условиях реализации ФГОС НОО. URL: https://apni.ru/article/4681-professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-nach (дата обращения: 19.03.2025).

5. Афанасьева И. Б., Гусева Т. А. Формирование эвристической компетенции в учебном процессе // Journal of advanced research in technical science. 2020. № 20. С. 87–89. URL: https://elibrary.ru/item.asp?Id=43095730 (дата обращения: 19.03.2025).

6. Сорокина Т. М. Профессиональная компетенция будущего учителя начальных классов. URL: https://studfile.net/preview/8951691/page:4/ (дата обращения: 19.03.2025).

7. Хуторской А. В. Сайт Хуторского А. В. : материалы. URL: https://khutorskoy.ru/science/concepts/technologies/heuristic_competences.htm (дата обращения: 19.03.2025).

УДК 159.99

# Взаимодействие и открытость как главные критерии эффективности профориентационных практик в работе с подростками

# Interaction and openness as the main criteria for the effectiveness of career guidance practices in working with adolescents

**Ольга Викторовна Каракулова**
**Olga Viktorovna Karakulova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
karakulova@tspu.ru

***Аннотация.*** Представлены материалы круглого стола «Профилизация и профориентация в школе – в интересах технологического суверенитета региона и страны», описаны профориентационные практики образовательных организаций Томской области. Наибольший эффект профориентационных практик зависит от взаимодействия образовательной организации с предприятиями, организациями среднего профессионального и высшего образования. Эффективность профориентационных практик определяется открытостью образовательных организаций к мероприятиям межведомственных структур, занимающихся профориентацией в регионе.
***Ключевые слова:*** профориентация, эффективность, взаимодействие с предприятиями и образовательными организациями, межведомственное взаимодействие
***Keywords:*** career guidance, efficiency, interaction with enterprises and educational organizations, interdepartmental cooperation

Одной из проблем, которая была всегда, – это выбор профессионального пути подростками. В настоящее же время это осложняется тем, что существенное количество старшеклассников не определились со своим выбором профессии, а с другой стороны, на рынке труда наблюдается дефицит кадров, который со временем еще больше усугубится [1]. По данным, представленным в Долгосрочной программе содействия занятости молодежи на период до 2030 года, указано на увеличение количества безработных среди молодежи. Наиболее популярный сегмент для трудоустройства молодежи – торговля [2]. У современных молодых людей меняется и отношение к труду, все больше привлекательной становится удаленная работа и гармоничный баланс между работой и личной жизнью.

Проблему с дефицитом кадров во многих сферах необходимо решать через профориентационную работу с подростками, которым в ближайшие годы предстоит определиться с выбором своего профессионального развития.

В связи с этим возникают ключевые вопросы: как осуществлять профориентационные практики и что является критерием их эффективности? Данные вопросы были рассмотрены в рамках круглого стола «Профилизация и профориентация в школе – в интересах технологического суверенитета региона и страны» на еже-

© Каракулова О. В., 2025

годной конференции работников образования Томской области «Август.PRO: матрица педагогических изменений 2024». Проведение круглого стола было инициировано Томским государственным педагогическим университетом. В мероприятии приняли участие начальники управления образования муниципалитетов Томской области, директора образовательных организаций Томска и Томской области, учителя, курирующие профориентационную работу. В данной работе приведем основные результаты.

Эффективность профориентационной работе в современных условиях зависит от сочетания внутренних и внешних ресурсов образовательной организации.

Анализ профориентационных практик показывает на отождествление понятий «профориентация» и «профилизация». В рамках профильного обучения создаются образовательные условия – углубленное изучение определенных дисциплин – как правило, тех, которые будет сдавать обучающийся в 11-м классе на ЕГЭ и далее с этими результатами пойдет в профильное учебное заведение. Обучающиеся включены в процесс по участию в профильных олимпиадах, в проектно-исследовательскую деятельность по профилю подготовки.

В профильных классах реализуются программы внеурочной деятельности, практико-ориентированные элективные курсы в соответствии с профилем обучения, которые проводят научно-педагогические работники высших учебных заведений и преподаватели среднего профессионального образования. Такое взаимодействие позволяет не только изучить предмет на продвинутом уровне, но и косвенно познакомиться со спецификой учебного заведения, традициями и перспективами трудоустройства.

При тесной работе с учебными заведениями г. Томска в школах существуют инженерные классы Томского университета систем управления и радиоэлектроники, психолого-педагогические классы/группы, педагогические классы Томского государственного педагогического университета, медицинские классы под кураторством Сибирского государственного медицинского университета и Томского базового медицинского колледжа, агроклассы Томского сельскохозяйственного института.

В этом учебном году в томских школах «Перспектива» и «Открытие» открылись два новых класса – «Курчатовские классы». Проект курирует Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт». Уже с 7-го класса обучающиеся смогут углубленно изучать физику, химию, биологию и математику. В этом году в МАОУ СОШ № 4 им. И. С. Черных г. Томска стартует проект «Космический класс».

Впервые муниципальное автономное общеобразовательное учреждение гимназия № 26 г. Томска осуществила набор в 5-е классы с углубленным изучением отдельных предметов: инженерный (технологический), естественно-научный, лингвистический, общественно-научный.

Эффективные профориентационные практики обязательно должны включать реальные профориентационно-профессиональные пробы и пробные действия. При взаимодействии с предприятиями аграрной сферы обучающиеся Томской области участвовали в выращивании рассады овощей, цветов, приняли участие в сборе уро-

жая. Основная цель реализации агропроектов – решение проблемы дефицита кадров в сельскохозяйственной отрасли.

Одной из важнейших задач современного образования становится подготовка подростков к осознанному выбору профессии с ориентиром на существующий рынок труда и вызовы экономики. В связи с этим образовательные организации должны ориентироваться на предприятия региона в своей профориентационной деятельности. При этом, как показывают аналитические материалы, уже существуют договоры о сотрудничестве со следующими предприятиями: «Газпром Трансгаз Томск», АО «Сибирский химический комбинат», ООО «Тепловые сети», ООО «Электросети», АО «Томскнефть» ВНК, ООО «Энергонефть Томск». Профориентационные пробы на предприятиях будут способствовать занятости молодежи на предприятиях региона.

Таким образом, критерий эффективности профориентационных практик – качественное образование по выбранному профилю, предпрофилю, с тесным взаимодействием с профильными образовательными организациями, предприятиями реального сектора экономики и участие обучающихся в совместных проектах.

В качестве критерия эффективности профориентационных практик можно отнести сетевое взаимодействие образовательных организаций, которое решает ряд проблем – с педагогическими кадрами при подготовке обучающихся, с недостаточными условиями для обеспечения роста качества образования в части материальной базы. В одном из муниципалитетов Томской области в Колпашевском районе существует единый профильный день. В этот день обучающиеся посещают образовательные организации, специализирующиеся на определенном профиле. Тем самым обучающийся получает знание в интересующем его профиле и успешно сдает экзамены по профильным дисциплинам.

В 2024 г. стартовала программа для обучающихся школ «Первая профессия», в рамках которой на базе колледжей и техникумов Томской области обучающиеся получили заинтересовавшую их рабочую профессию: сварщик, плотник, тракторист-машинист сельского хозяйства, электромонтажник электрических сетей и электрооборудования, слесарь-ремонтник промышленного оборудования, слесарь механосборочных работ, токарь-универсал, монтажник радиоэлектронной аппаратуры и приборов, слесарь механосборочных работ, электромонтажник электрических сетей и электрооборудования, повар, пекарь, слесарь-электрик, автомеханик, швея.

На эффективность профориентационных практик влияет грамотное сплетение образовательного и воспитательного процесса. В качестве примера хотелось привести опыт МБОУ «Пожарно-спасательный лицей» Томского района. В данной образовательной организации с 2017 г. функционируют кадетские классы МЧС. В лицее есть своя эмблема, знамя, гимн, форменная одежда. Форму носят и педагогический состав, и обучающиеся. Профориентационные мероприятия лежат в основе патриотического воспитания лицея. В ученическом медиацентре создаются тематические видеоролики, мультипликационные фильмы профильного содержания лицея. Ежегодно реализуется программа военно-спортивного палаточного лагеря круглосуточного пребывания «Научись спасать жизнь».

Для профориентационных мероприятий важно выстраивать эффективное сотрудничество с ресурсными организациями, которые непосредственно занимаются профориентационной деятельностью. Во всех субъектах Российской Федерации есть кадровый центр «Работа России». В Томске кадровый центр «Работа России» оказывает услуги по следующим направлениям: профориентационное тестирование, семейная профориентация, карьерное консультирование как возможность увидеть свои возможности в профессии с учетом рынка труда, проведение для обучающихся образовательных организаций мастер-классов, тренингов, квизов, организация промышленного-образовательного туризма, проведение экспертизы рынка труда региона. В проекте «На всю катушку» от кадрового центра «Работа России» принимают участие образовательные организации Томска. Обучающихся знакомят со швейным делом: занятия, мастер-классы, экскурсии на томские предприятия легкой промышленности. По итогам всех мероприятий представляются изготовленные изделия обучающимися и по результатам им выдают дипломы о присвоении рабочей профессии «швея».

МАОУ «Планирование карьеры» является муниципальным оператором по организации и координации профориентационной работы в учреждениях общего и дополнительного образования детей города Томска. Ежегодно увеличивается количество партнеров, на базе которых осуществляется реализация профессиональных проб и действий. С 2023 г. осуществляется программа совместной деятельности с образовательным метрологическим кластером, что позволяет организовать профессиональные пробы нового поколения: «инженер-метролог», «инженер-конструктор», «нано-технолог», «специалист по 3D-графике». Образовательные организации могут выбрать тематическую программу и в течение года участвовать в ней.

ОГБУ ДПО «Региональный центр развития профессиональных компетенций» является оператором Всероссийского чемпионатного движения по профессиональному мастерству в системе профессионального образования Томской области.

ТРЦ «Пульсар» создан по модели образовательного центра «Сириус». Подобные центры создаются в каждом регионе Российской Федерации в рамках национального проекта «Образование». Деятельность центра строится по распределённой модели, где ключевыми являются механизмы сетевого межведомственного взаимодействия и социального партнёрства, а инфраструктура распределена на несколько площадок. ТРЦ «Пульсар» проводит профильные смены-интенсивы; реализует дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы продвинутого уровня; проводит региональные и всероссийские высокорейтинговые мероприятия для школьников, направленных на выявление, поддержку и развитие способностей и талантов.

Таким образом, эффективность профориентационных практик определяется взаимодействием образовательной организацией как с профильными учебными заведениями, где могут продолжить обучение выпускники школ через совместные мероприятия и проекты, так и с профильными предприятиями, взаимодействие с которыми помогут школьнику выстроить профессиональную траекторию и лучше понять специфику трудовой деятельности на конкретном предприятии. Профориентационная работа должна быть включена в воспитательные мероприятия и куль-

тивировать ценностное отношение к труду. Эффективность профориентационных практик определяется открытостью образовательных организаций к мероприятиям межведомственных структур, занимающихся профориентацией в регионе. Профориентационные мероприятия в максимальной степени должны быть ориентированы на экономику и рынок труда региона.

**Список источников**

1. Каракулова О. В., Буравлева Н. А. Профориентация современных подростков: постановка проблемы // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2024. № 2 (68). С. 102–114.

2. Долгосрочная программа содействия занятости молодежи на период до 2030 года. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403136100/ (дата обращения: 14.09.2024).

УДК 378

# О вокальном билингвизме в вокальном образовании

# On vocal bilingualism in vocal education

**Ма Хайсинь**[1], **Ольга Николаевна Игна**[1]
**Ma Haixin**[1], **Olga Nikolaevna Igna**[1]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Ольга Николаевна Игна,
onigna@tspu.ru

***Аннотация.*** Обобщены отдельные особенности приобретения билингвизма в процессе вокального образования, получаемого студентами-вокалистами в собственной стране и за границей. Уточнена суть полиязычия применительно к музыкальному, вокальному творчеству. Обозначена специфика вокального билингвизма в отличие от билингвизма в его общепринятом значении, приведен пример проявления вокального билингвизма (китайское бельканто).
***Ключевые слова:*** билингвизм, вокальный билингвизм, вокальное образование, вокальный билингвизм певца, синтез манер пения
***Keywords:*** bilingualism, vocal bilingualism, vocal education, vocal bilingualism of a singer, synthesis of singing manners

Билингвизм – явление, подлежащее исследованию, как правило, в лингвистике, психолингвистике, лингводидактике, где трактуется как владение двумя и более языками (в последнем случае чаще применяются термины «полилингвизм», «полиязычие»), переключение с одного языка на другой. Изучается данное явление также в логопедии, социологии, философии, психологии, социальной психологии, нейробиологии и других науках. Встречаются термины «поэтический билингвизм» (Н. М. Азарова), «художественный билингвизм» (А. К. Артикова, Е. А. Беляева) и пр. Это дает ученым основание характеризовать билингвизм как междисциплинарную проблему [1, 2]. Выходя за рамки лишь лингвистического понимания билингвизма, отметим его особенную ценность как механизма социальной интеграции, значимого условия для взаимодействия народов и национальных культур [2, с. 22].

Представляется, что рассматривать билингвизм в вокальном искусстве, исполнительстве и образовании стоит по трем позициям:

1. Искусственный (учебный) и/или естественный билингвизм/полилингвизм, приобретаемый или развиваемый будущими вокалистами в процессе вузовской подготовки в своей стране или за границей, практикующими исполнителями в силу требований и условий профессиональной деятельности, личной заинтересованности.
2. Полиязычие (полилингвизм) в вокальном творчестве.
3. Вокальный билингвизм в вокальном образовании и исполнительстве.

© Ма Хайсинь, Игна О. Н., 2025

*Искусственный (учебный) и/или естественный билингвизм/полилингвизм, приобретаемый в процессе вузовской подготовки в своей стране.* В вокальных вузах России изучается, как правило, несколько иностранных языков, где популярностью пользуется английский язык. Будущие академические певцы заинтересованы в итальянском языке. Существуют образовательные программы, предусматривающие их реализацию на английском языке. В европейских вузах аналогичного профиля изучение иностранных языков зависит от специфики вуза и программ, но превалируют, безусловно, европейские языки. Языком обучения в соответствующих американских вузах ожидаемо выступает английский язык. Что касается Китая, то иноязычная подготовка в вузах, реализующих вокальное образование, там актуальна, поскольку программы профессиональной подготовки предусматривают изучение европейского репертуара; существуют программы обмена между вузами Китая, Европы, Америки. Кроме того, некоторые выпускники бакалавриата (вокалисты) продолжают обучение в магистратуре, аспирантуре в России. Однако, по мнению А. А. Шалаевой, обобщившей проблемы и перспективы вокального академического образования Китая прошлого и текущего веков, включение в программы китайских музыкальных вузов изучения европейских языков пока проблематично. Тем не менее планируется введение двухлетней иноязычной подготовки (итальянский, немецкий, английский, французский языки). Дополнительно требуется повышение квалификации преподавателей, реализующих соответствующие дисциплины [3].

*Искусственный (учебный) и/или естественный билингвизм/полилингвизм, приобретаемый в процессе вузовской подготовки за границей.* Ученые и практики вокального образования стараются внимательно подходить к вопросу учета особенностей системы родного языка исполнителей, обобщают трудности, которые необходимо преодолевать при изучении языков исполнения (иностранных языков). Особенно остро данные трудности проявляются в условиях получения такого образования за пределами своей страны. Так, Се Сянкэ считает эффективным в подготовке будущих вокалистов из Китая в российских вузах последовательно сочетать теоретические принципы и практические методы, приемы, подходы разных вокальных школ (России, Китая, Западной Европы) [4]. Данный исследователь подчеркивает значимость приобщения китайских студентов-вокалистов к национальным традициям и ценностями в сфере музыкально-исполнительской культуры и искусства вокальных школ мирового уровня, сохраняя при этом самобытную культурную идентичность; проводя самоанализ «вокальной фонации в целостности всех его актов, органов и их функций» [4, с. 261]. Российские исследователи также говорят о необходимости особой методической системы для бучения китайских вокалистов, предусматривающей объединение музыкальных культур Европы, России и Китая [5].

*Полиязычие (полилингвизм, полифония языков) в музыкальном, вокальном творчестве* – явление не новое. Оно признается закономерным в музыкальной культуре XX века [6, с. 4]. Полиязычием, по мнению Е. И. Фалалеевой, можно считать сочинения одного автора, которые были созданы в разные временные, творческие этапы на разных языках, а также все творчество одного автора, если данное творчество полиязычно, то есть пронизано идеей «иноязыка» как эстетическим принципом. В качестве примера Е. И. Фалалеева называет вокальную музыку И. Ф. Стравин-

ского, посвятив данной проблеме диссертационную работу. Закономерно указанное явление и для текущего века, характеризующегося комплексом интеграционных и межкультурных процессов. В большей степени данное явление рассматривается как художественный прием, предполагающий объединение в тексте музыкального произведения нескольких естественных языков.

Полиязычие способствует культурному обогащению автора или исполнителя музыкальных произведений, расширению репертуара, более глубокому пониманию содержания произведений и, соответственно, более выразительному и эмоциональному их исполнению, росту карьерных возможностей.

*Вокальный билингвизм в вокальном образовании и исполнительстве*. Что касается термина «вокальный билингвизм», то его трудно назвать распространенным, но примеры его существуют. Так, на сегодняшний день известен небезынтересный феномен «китайское бельканто», представляющий собой синтез западного академического стиля пения (как правило, европейского, но речь может идти и об итальянской, французской, американской школах вокала) и музыкально-языковых особенностей китайской вокальной традиции и культуры [7]. В целом в XX в. в Китае стиль «бельканто» понимался музыкантами более широко, чем в Западной Европе, а именно как универсальное академическое пение, имеющее западноевропейское происхождение [8, с. 69]. Считается, что родоначальником китайизации стиля «бельканто» (“bel canto”) являются выдающийся мастер вокала Шэнь Сян и Цзинь Телин, его ученик, последователь. Особенности данного феномена состоят в сочетании чистого голоса с фальцетным пением, понимании фонетических особенностей, отличий европейских языков (в основном итальянского) и китайского языка, скоординированном регулировании голосообразования.

Примером вокального билингвизма исследователь Люй Цзяин называет творчество У. Бися, достаточно известной вокалистки как внутри своей страны (в Китае), так и за ее пределами, считая ее первой в Китае певицей, синтезировавшей бельканто и национальный вокал. Люй Цзяин уточняет, что такое творчество – это «пример вокального билингвизма исполнителя, который в совершенстве владеет двумя радикально отличными манерами пения (китайской национальной и универсальной академической), при этом его искусство представляет третью манеру – синтезированный принцип пения, совмещающий достоинства традиций разного культурного происхождения» [7, с. 9]. Действительно, данная вокалистка имеет существенные достижения мирового значения, в том числе известна в России. Так, в 2000 г. она получила I премию на Международном конкурсе вокалистов в г. Бильбао, а в 2002 г. – II премию на Международном конкурсе им. П. И. Чайковского в категории «Сольное пение». В творчестве У. Бися ярко продемонстрирован «феномен синтеза двух принципиально различных вокальных концепций» [7, с. 8], что, безусловно, достойно дальнейшего изучения и наверняка попытки такого синтеза будут предприниматься и другими вокалистами. Названная выше исследователь А. А. Шалаева выразила уверенность в том, что формирование единого стиля академического пения в Китае продолжается и это будет полноценное «китайское бельканто» [3].

Таким образом, специфика вокального билингвизма, в отличие от билингвизма в его общепринятом значении, состоит в том, что речь идет не только и не столько

о владении языками (исполнение произведений), а о владении манерами исполнения (пения), например, национальной, свойственной для музыкальной, вокальной культуры вокалиста, и манерой исполнения, характерной для другой вокальной культуры, хотя это может быть и академическая (универсальная) манера пения. Специфика такого билингвизма не может не учитываться и в вокальном образовании.

**Список источников**


1. Козырева О. А. Билингвизм как междисциплинарная проблем // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2013. № 13 (141). С. 150–153.
2. Денисова Е. А. Теоретические предпосылки к изучению термина «билингвизм» // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11 (53). Ч. 2. С. 22–24. DOI: 10.18454/IRJ.2016.53.049
3. Шалаева А. А. Исторические аспекты вокального академического образования и педагогики в Китае XX – начала XXI вв.: проблемы и перспективы // Ученые записки Российской академии музыки им. Гнесиных. 2022. № 2 (41). С. 98–100.
4. Се С. Разработка технологии вокального обучения китайских студентов в российских музыкально-педагогических вузах // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13. № 11-2. С. 259–263. DOI: 10.25726/p4269-0761-9855-w
5. Арановская И. В., Орлова Т. С. Теоретико-методологические основы процесса профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей из КНР в российских вузах искусств // Известия ВГПУ. 2024. № 10 (193). С. 61–69.
6. Фалалеева Е. И. Полиязычие в вокальной музыке И. Ф. Стравинского (к постановке проблемы) : автореф. дис. … канд. искусствоведения. Санкт-Петербург, 2005. 24 с.
7. Люй Ц. Китайское Bel canto в контексте формирования национальной вокальной школы : автореф. дис. … канд. искусствоведения. Нижний Новгород, 2025. 26 с.
8. Люй Ц. Опыт осмысления «своего-чужого» в дискуссиях о пении в Китае XX века // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2019. № 1 (51). С. 68–71. DOI: 10.26086/NK.2019.51.1.024

УДК 373.091.12:005.963.2-051

# Работа наставника и молодого специалиста образовательной организации: от плана к действию

# The work of a mentor and a young specialist of an educational organization: from plan to action

**Алена Николаевна Мазурец[1], Елена Николаевна Дудина[2]**
**Alena Nikolayevna Mazurets[1], Elena Nikolayevna Dudina[2]**

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия;
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Лицей № 7 г. Томска, Россия,
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia;
Municipal Autonomous General School Education Lyceum No. 7, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку**: Елена Николаевна Дудина,
helen_dudina@mail.ru

***Аннотация.*** В статье представлены основные аспекты, которые необходимо учитывать при составлении плана работы наставника и молодого специалиста в образовательной организации. Основываясь на нормативных документах, раскрываются понятия «молодой специалист» и «наставник». Рассматривается понятие «интеграция» как целостного процесса, уровни его становления и взаимодействия. В статье предлагается фрагмент плана работы наставника с молодым специалистом на год в рамках апробации организационно-управленческой модели управления развитием профессиональной компетентности педагогов.
***Ключевые слова*:** план работы наставника, молодой специалист, социальное партнерство, уровни социального партнерства
***Keywords:*** mentor's work plan, young specialist, social partnership, levels of social partnership

Министр просвещения Российской Федерации С. С. Кравцов в марте 2023 г. обозначил необходимость закрепить понятие «наставничество» в нормативных документах. В соответствии с новым нормативным документом у наставников появляется возможность осуществлять трудовую деятельность за дополнительную плату и иметь соответствующую запись в трудовой книжке. В июле 2023 г. проект профессионального стандарта «Наставник» был опубликован. Согласно данному проекту, основной целью профессиональной деятельности наставника является «профессиональная поддержка обучающихся при освоении профессии в период практики в профильной организации, молодых рабочих и специалистов при вхождении в профессию (должность), иных работников в процессе профессионального и карьерного роста; введение наставляемых в корпоративную культуру, развитие мотивации, ответственного отношения к трудовой деятельности, стремления к профессиональному и карьерному росту» [1]. Аттестация для установления квалифи-

© Мазурец А. Н., Дудина Е. Н., 2025

кационной категории «педагог-методист» или «педагог-наставник» реализуется на основании проявленного желания педагогических работников. Следует отметить, что к данной аттестации могут быть допущены педагогические работники, которые имеют высшую квалификационную категорию.

В 2024 г. внесены поправки в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации», на основании которого «молодым специалистом считается гражданин России до 35 лет включительно, завершивший обучение, впервые устраивающийся на работу по специальности, в том числе имеющий трудовой стаж, полученный в период обучения» [2]. Необходимо подчеркнуть, что ранее действовали правила, на основании которых граждане, осуществляющие профессиональное обучение и начавшие работать, не могли иметь статус «молодой специалист» по причине того, что еще не завершили свое профессиональное обучение. При этом после завершения своего обучения статус «молодой специалист» они также не могли получить по причине того, что устаивались на работу уже не впервые. В результате обозначенного противоречия такие сотрудники не имели возможности воспользоваться дополнительными гарантиями, установленными для данной категории.

Остановимся на термине «наставничество». Учеными по-разному трактуется данное понятие. Педагогический энциклопедический словарь дает достаточно широкую трактовку. Наставничество определяется как передача опыта и знаний от старших членов общества к младшим. В обязанности наставника входит не только обучение молодого коллеги специальности, но и его воспитание, в том числе нравственное [3]. С. И. Поздеева под наставничеством понимает практику вхождения молодого специалиста в профессию, которая подразумевает совместные действия наставника и подопечного [4]. Исследователи Е. В. Аржаных, А. А. Марголис, рассматривая наставничество, определяют его в большей степени как сотрудничество не наставника и наставляемого, а равноправных коллег, чей опыт, знания, навыки могут быть полезны друг для друга. В условиях такого взаимодействия наставнику необходимо быть в большей мере открытым для взаимодействия, воспринимая и используя общение как ресурс для профессионального роста и развития [5].

Важным аспектом наставничества, на наш взгляд, является то, что не каждый педагог, имеющий высшую квалификационную категорию, педагогический стаж и опыт, может быть наставником. Современные исследователи В. И. Блинова, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеева отмечают профессиональные требования, предъявляемые к педагогу наставнику, – это высокая внутренняя мотивация к деятельности, лидерские качества личности, коммуникабельность, стремление к постоянному саморазвитию и др. [6].

Непосредственной *целью наставнической деятельности* является воздействие на формирующуюся личность молодого педагога, направленное на развитие и формирование профессиональных качеств, образование, социальную адаптацию.

Соответственно *объектом наставничества* можно считать сам процесс передачи опыта, при этом *субъектами* являются наставники, представители структур, осуществляющих наставническую деятельность, сами наставляемые и администрация.

Разработка четкого и структурированного плана наставника и молодого педагога как условия успешного наставничества требует правового, методологического

обоснования и технологического обеспечения процесса. Международные и российские исследования подчеркивают, что план для эффективного наставничества должен быть логически выстроен, учитывать индивидуальные потребности и личностные особенности молодого специалиста, его сильные и слабые стороны, а также специфику образовательной организации. Важно установить конкретные цели, задачи на период наставничества, зафиксировать этапы работы, определить критерии оценки результативности совместной деятельности.

Комплекс концептуальных взглядов, методов и подходов, аргументированных научными исследованиями российских и зарубежных ученых, является методологической основой наставничества и обеспечивает взаимодействие наставника и наставляемого в процессе составления плана работы на учебный год или отдельный период. На первом этапе, который является диагностическим, методическая служба образовательной организации совместно с наставником создают план его работы с молодым специалистом, в процессе дальнейшего взаимодействия наставника и наставляемого план уточняется и корректируется.

Основываясь на опыте лучших практик наставничества и на личном опыте авторов, обозначим основные аспекты и пункты плана работы наставника с молодым педагогом. Считаем, что наиболее значимую роль во взаимодействии всех участников системы наставничества в образовательной организации будет играть социальное партнерство, представляющее собой стратегический механизм, способствующий эффективной передаче опыта, знаний, компетенций от опытных педагогов к начинающим, а также предполагающее интеграцию вокруг единого процесса наставничества. Под интеграцией в данном случае понимается сближение соратников, выполняющих единое дело и совместно решающих имеющиеся задачи при «движении» навстречу друг другу, проявляющих стремление помочь и принять помощь, восполняя недостатки одной из сторон и обогащаясь за счет достоинств обеих сторон.

Обозначим уровни социального партнерства, которые необходимо учитывать при составлении плана работы наставника:

– *информационный уровень* предполагает взаимный информационный обмен, выяснение стратегий и тактик, используемых в совместной деятельности;

– *организационно-методический уровень* включает согласование планов, мероприятий, сроков их реализации и способов определения их результативности;

– уровень *взаимодействия и сотрудничества* подразумевает конкретную совместную деятельность, построенную на согласованном ранее долгосрочном плане работы;

– *уровень оценки* реализованной деятельности и построение перспектив дальнейшего развития сотрудничества, подведение полученных итогов, обобщение полученных результатов, определение новых целей и задач.

При этом одним из ключевых аспектов социального партнерства в наставничестве является формирование благоприятной среды, в которой наставник и молодой специалист могут эффективно обмениваться опытом при создании четких правил и процедур, определяющих роли и обязанности каждой стороны при обеспечении необходимой поддержки и ресурсов.

Таким образом, совместный план взаимодействия наставника и молодого специалиста предполагает взаимообучение и партнерство. Интеграция заключается

в выборе общей тематики и изучении выбранной темы с разных позиций. Результатом такой совместной деятельности будет взаимообмен опытом и возможность его трансляции на различных уровнях.

Нами предлагается фрагмент плана работы наставника с молодым специалистом на год в рамках апробации организационно-управленческой модели управления развитием профессиональной компетентности педагогов.

В качестве иллюстрации предлагаем фрагмент плана взаимодействия между педагогом-наставником и молодым специалистом, в основе которого социальное партнерство и взаимообучение (табл. 1).

*Таблица 1*

**Фрагмент плана взаимодействия между педагогом-наставником и молодым специалистом**

<table>
<tr><td colspan="2">Сентябрь 2024–2025 учебный год</td></tr>
<tr><td>Педагог-наставник</td><td>Молодой специалист</td></tr>
<tr><td>– выявление интересов и потребностей молодого педагога для составления и разработки индивидуального плана самообразования;<br>– выбор темы самообразования;<br>– планирование и организация учебной и воспитательной работы в классе;<br>– изучение рабочих программ и методических рекомендаций по предметам;<br>– планирование воспитательной работы с обучающимися в классе на учебный год;<br>– ознакомление с законодательными актами;<br>– изучение документов по ФГОС НОО</td><td>– выявление потребностей в обмене опытом с педагогом-наставником;<br>– составление индивидуального плана работы;<br>– выбор темы самообразования и заполнение индивидуального плана профессионального развития;<br>– обмен опытом с педагогом-наставником в различном формате общения;<br>– выбор лаборатории в рамках программы взаимообучения педагогов и подготовка материалов для самопрезентации;<br>– изучение рабочих программ и методических рекомендаций по предметам;<br>– планирование воспитательной работы на учебный год;<br>– ознакомление с законодательными актами;<br>– изучение документов по ФГОС НОО</td></tr>
<tr><td colspan="2">Обмен опытом наставника и молодого специалиста</td></tr>
<tr><td>– урок по ФГОС;<br>– секреты бесконфликтного общения с родителями;<br>– детская психология или копилка секретов от мэтра;<br>– распределение времени или твой тайм-менеджмент</td><td>– использование ИИ при проведении уроков по ФГОС;<br>– «цифра» в обучении;<br>– как создать открытый канал для единомышленников;<br>– цифровые помощники вместо ежедневника</td></tr>
<tr><td colspan="2">*Взаимодействие наставника и молодого специалиста:* по запросу для индивидуальной консультации, каждый понедельник месяца на ЧПР (час профессионального роста), в рамках выбранной лаборатории, в «день наставника» (каждый четверг месяца)</td></tr>
<tr><td colspan="2">*Совместное мероприятие в конце четверти:* мастер-класс для педагогов образовательного учреждения по теме «ИИ и создание урока по ФГОС»</td></tr>
<tr><td colspan="2">*Формы работы с молодым педагогом:* индивидуальные беседы, круглый стол, деловая игр», консультирование, психологический тренинг, творческая лаборатория, мастер-класс совместно с педагогами кафедры</td></tr>
</table>

При составлении плана были реализованы все уровни интеграции. На информационном уровне наставник и молодой специалист определили стратегию и темы взаимного обучения на месяц, на уровне организации взаимодействия установлены сроки исполнения, на уровне взаимодействия обозначена конкретная деятельность в определенный период, на уровне оценки обобщены и проанализированы полученные результаты и представлены в виде мастер-классов для педагогов кафедры. При этом реализация плана предполагает регулярные встречи наставника и подопечного, посещение уроков друг друга, совместное обсуждение проблемных вопросов и поиск эффективных решений.

Считаем, что успешное наставничество – это совместный путь, в котором обе стороны активно участвуют в процессе обучения и развития. Наставник не только передает свои знания и делится опытом, но и сам обогащается умениями молодого специалиста, получая новые идеи и перспективы своего развития. При этом главное условие наставнической среды в образовательной организации – желание педагогов-наставников и наставляемых педагогов сотрудничать и развиваться.

**Список источников**

1. Проект профессионального стандарта «Наставник» : приказ Министерства труда и социальной защиты 31.07.2023 г. // Министерство просвещения Российской Федерации: официальный сайт. URL: https://edu.gov.ru/press/7380/startovali-obsuzhdeniya-professionalnogo-standarta-nastavnik/ (дата обращения: 20.04.2025).

2. О внесении изменений в Федеральный закон «О молодежной политике в Российской Федерации : Федеральный закон № 95-ФЗ (принят Государственной Думой от 30 декабря 2020 года № 489-ФЗ) // СПС «Контур Норматив». URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=469686 свободный (дата обращения: 20.04.2025).

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.

4. Поздеева С. И. Совместная деятельность и открытая профессионализация педагога как концептуальные основы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 6 (28). С. 91–96.

5. Марголис А. А., Аржаных Е. В., Хуснутдинова М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133–159.

6. Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4 –18.

УДК 378.126

# Конкурс профессионального мастерства как способ оценивания уровня сформированности педагогической компетентности преподавателей университета

# Professional excellence competition as a way to assess the level of pedagogical competence of university teachers

**Алёна Игоревна Пинусова**
**Alyona Igorevna Pinusova**

Томский политехнический университет, Томск, Россия,
Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia,
pinusova_a@mil.ru

***Аннотация.*** В статье обсуждается место конкурса профессионального мастерства в процессе оценки педагогической компетентности преподавателя высшей школы за счет анализа конкурсных процедур в разных университетах России. Главными критериями теоретического обзора реализуемых в настоящее время конкурсов педагогического мастерства выступают комплексная оценка элементов педагогической компетентности и создание условий для возможностей повышения уровня педагогической компетентности преподавателя.
***Ключевые слова:*** конкурс профессионального мастерства среди преподавателей вуза, педагогическая компетентность, преподаватель вуза
***Keywords:*** professional excellence competition among university teachers, pedagogical competence, university teacher

У исследователей сферы образования, в частности подготовки педагогических кадров, нет единого мнения на счет определения понятия «педагогическая компетентность». Ряд авторов понимают под этим следующее: совокупность профессиональных и личностных качеств, которые необходимы для успешного обучения [1, с. 102]; гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации [2, с. 75]; совокупность педагогических и психологических знаний, необходимых для осуществления и рефлексии педагогической деятельности, способность узнавать и профессионально разрешать педагогические ситуации, готовность преобразовывать педагогическую деятельность для реализации процесса саморазвития, личностного и профессионального становления [3, с. 161].

Автор статьи согласен, что понятие «педагогическая компетентность» включает в себя теоретические знания предмета преподавания и практический опыт в преподавательской деятельности, а также способность их применять в разных условиях. Детальное рассмотрение структуры педагогической компетентности является перспективой исследования, а в рамках данной статьи автор будет придер-

© Пинусова А. И., 2025

живаться структуры, разработанной в Уральском федеральном университете [4, с. 63], где ее сущность проявляется в мотивировании обучающихся, постановке целей и задач педагогической деятельности, сформированности личностных качеств (самоорганизованности, общей культуры, социорефлексии), организации педагогической деятельности, разработке программы, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений, обеспечении информационной основы педагогической деятельности. Пример данной структуры является наиболее детализированным представлением компонентов педагогической компетентности, поскольку комплексно рассматривает педагога не только как организатора образовательного процесса, но и как его полноценного участника. Высокий уровень сформированности и реализации каждого из описанных компонентов и успешное достижение целей педагогической деятельности за счет них автор статьи считает показателями педагогического мастерства педагога вуза.

Для педагогов понятие «педагогическая компетентность» равно значению понятия «профессиональная компетентность», хотя в других сферах педагогическая компетентность может быть отнесена к универсальным. Например, во врачебной деятельности или консалтинге.

Оценка или самооценка уровня сформированности педагогической компетентности является неотъемлемым элементом профессионального развития педагогов. Несмотря на разнообразие используемых методов оценки профессорско-преподавательского состава, в практике российских университетов основной целью применяемой процедуры остается выявление соответствия качества работы преподавателя на занятиях современным требованиям трансформации образования [5, с. 290]. По результатам теоретического обзора [5–7] автором статьи выявлено, что наиболее часто используемым диагностическим инструментарием для определения уровня качества деятельности преподавательского состава, в том числе уровня сформированности педагогической компетентности, является следующее:

– анализ по результатам посещения учебных занятий как административно-управленческим составом, так и педагогическим, результаты которого могут позволить оценить уровень сформированности личностных качеств в непосредственном контакте с обучающимися и качество организации образовательного процесса;

– опрос обучающихся об их удовлетворенности образовательным процессом, организуемым преподавателем, результаты которого могут позволить оценить уровень замотивированности обучающихся;

– анализ результатов оценки выполнения индивидуального плана в части методической деятельности, результаты которого могут позволить оценить эффективность подхода к разработке программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений;

– оценка деятельности преподавателя потенциальным работодателем, результаты которой могут позволить оценить уровень информационного обеспечения педагогической деятельности;

– самооценка преподавателем своей деятельности, результаты которой могут позволить оценить эффективность постановки целей и задач педагогической деятельности.

В обозначенном перечне показана взаимосвязь между мероприятиями по оценке качества образовательного процесса, а также элементами педагогической компетентности, которые доступны к оцениванию, по мнению автора статьи. Безусловно, важными показателями объективной оценки является методологическая проработка методики реализации диагностического инструментария, а также структурированный план по ее реализации. В данном вопросе ответственность за детализацию показателей лежит на руководстве образовательной организации, которое на общем уровне может проследить, какой элемент системы стоит усилить для продуктивной работы такого сложного механизма, как университет.

В целях интеграции обозначенных выше процессов для организации оценки уровня сформированности педагогической компетентности автор статьи считает наиболее оптимальным управленческим решением проведение конкурса профессионального мастерства как наиболее эффективной формы повышения уровня профессионализма педагогов, создающей благоприятную мотивационную среду для профессионального развития педагогов и направленной на формирование и развитие педагогической компетентности, создание условий для самоанализа и самосовершенствования педагогической деятельности, развития творческой способности и активной профессиональной позиции педагогов [8, с. 69]. Автором статьи были проанализированы локальные нормативные акты, определяющие конкурсные процедуры ведущих вузов страны: Национального исследовательского университета ИТМО [9], Уральского федерального университета имени первого президента России Б. Н. Ельцина [10] (УрФУ), Тюменского государственного университета (ТюмГУ) [11]. Критериями выбора организаторов конкурсов профессионального мастерства стали прозрачность опубликованной конкурсной процедуры (доступные на сайте конкурса условия участия, показатели для оценивания, формат работы экспертов), полное или частичное оценивание компонентов педагогической компетентности преподавателей. Каждый из указанных университетов проводит конкурсы педагогического мастерства в целях совершенствования качества образовательной деятельности, развития творческого потенциала преподавателей, публичного признания преподавателей, имеющих высокие достижения в профессиональной деятельности, регулярно повышающих уровень своей квалификации и участвующих в передаче передового педагогического опыта. Критериями для анализа конкурсных процедур для автора статьи стали: комплексная оценка элементов педагогической компетентности, создание условий для возможностей развития педагогической компетентности преподавателя.

Конкурс Университета ИТМО включает в себя опрос студентов, посещение занятий экспертами, самооценку преподавателем своей деятельности, анализ характеристики конкурсанта, составленной руководителем или коллегами. Победители конкурса – авторы лучших образовательных практик, которые подлежат тиражированию и представлению на площадках университета. Следует отметить, что конкурс подразумевает возможность обмета опытом среди коллег (посещения открытого занятия не только экспертами, но и всеми заинтересованными), а также оценивание опытных и начинающих преподавателей в отдельных рейтингах.

Конкурс «Лучший преподаватель» УрФУ имеет номинации в зависимости от области наук преподаваемых дисциплин. В рамках конкурса не организуются оч-

ные мероприятия, но оцениваются результаты деятельности преподавателя за год, предшествующий году конкурса. Конкурсант в рамках заявки готовит мотивированное заключение, где должны быть отражены учебная работа (качество и уровень проводимых занятий, лекторское мастерство, использование современных методов и технологий обучения и контроля знаний студентов) и методическая работа (подготовка и издание учебно-методической литературы, создание программных продуктов, постановка новых лабораторных работ и практических занятий, методическое обеспечение практик, проектирование). В данном случае применяется метод самооценки преподавателем своей работы и анализ результатов работы по итогу выполнения поручений руководства. Конкурс не проводится среди преподавателей, имеющих опыт работы менее трех лет, что также показывает справедливость оценивания начинающих и опытных сотрудников в разных рейтингах.

Конкурс «Преподаватель года» ТюмГУ предусматривает проведение и оценивание открытого учебного занятия. В рамках конкурса организаторами заявлены рекомендации к проведению занятия, в частности «использование примеров, ярких фактов, практик», «актуальность, информативность (соответствие современному уровню развития науки, практики)» для оценки лекции, «управление группой: установление контакта с обучающимися, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие с обучающимися, получение обратной связи» для оценки практического (семинарского) занятия, «умение подведения итогов занятия» для оценки лабораторного занятия. Конкурс не проводится среди преподавателей, имеющих опыт работы в данной образовательной организации менее одного года. Дополнительно конкурсант готовит эссе «Мое педагогическое кредо», которое также подлежит экспертизе.

Следует отметить, что каждый из описанных конкурсов в той или иной мере оценивает уровень педагогической компетентности преподавателей вуза. Безусловно, критерии оценивания учебных мероприятий, образовательных продуктов, разработанных и реализуемых преподавателями, подходов к организации образовательного процесса разрабатываются непосредственно административно-управленческим составом университета, то есть ракурс оценки может быть задан в соответствии с основными задачами университета на текущий период. Таким образом, конкурс профессионального мастерства может выполнять следующие задачи:

– оценивание уровня сформированности педагогической компетентности преподавателей вуза (оцениваются исключительно желающие, но тем не менее максимально замотивированные сотрудники) и формирование плана по управлению профессиональным развитием педагогов;

– поощрение лучших сотрудников в части достижения заданного перечня целей;

– конкуренция с целью выделения лучших сотрудников в рамках утвержденных правил в публичном формате;

– обмен опытом за счет проведения открытых мероприятий;

– создание условий для продвижения неформального наставничества среди сотрудников образовательной организации;

– создание доступной базы лучших педагогических практик, в том числе с возможностью продвижения преподавателей вуза в межуниверситетской среде;

– создание системы эффективного управления профессиональным развитием преподавателя вуза, предполагающей построение индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.

Одной из важных задач организации педагогического саморазвития преподавателей посредством участия в конкурсах является пробуждение у них интереса к инновационной педагогической деятельности, знакомство с образцами креативного подхода к организации образовательного процесса в вузе [12, с. 126]. В том числе это имеет большое значение в управлении профессиональным развитием начинающих преподавателей вуза. Повышение качества преподавательской деятельности может привести к повышению статуса высшего образования, в частности усилению привилегии работы с преподавателем в очном формате. Развитие педагогической компетентности не должно являться задачей только преподавателя. Создание условий в университете для повышения уровня сформированности педагогической компетентности как элемента компетентностного профиля преподавателя также является задачей руководства вуза, которое должно эффективно направлять профессиональное и личностное развитие таких важных участников образовательного процесса, как профессорско-преподавательский состав.

**Список источников**

1. Лешкевич С. А. Развитие профессионально-педагогической компетентности преподавателя в вузе // Вопросы педагогики. 2021. № 9-2. С. 102–104. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46620507 (дата обращения: 25.04.2025).

2. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие. М. : ИЦ «Академия», 2004. 320 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19895225&ysclid=m9tt53t7na135701299 (дата обращения: 25.04.2025).

3. Зинкевич Е. Р. Исследование педагогической компетентности преподавателей высшей медицинской школы на факультете переподготовки и дополнительного профессионального образования // Вестник угроведения. 2017. № 1 (28). С. 160–166. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-prepodavateley-vysshey-meditsinskoy-shkoly-na-fakultete-perepodgotovkii-dopolnitelnogo?ysclid=m9tt8vdmyx870005138 (дата обращения: 25.04.2025).

4. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций : методическое пособие / А. П. Исаев, Л. В. Валуева, Е. В. Мартынова [и др.]. Екатеринбург : ИД «Ажур», 2015. 106 с. URL: https://elibrary.ru/vgabin (дата обращения: 25.04.2025).

5. Петрук Г. В. Методические аспекты оценки качества профессорско-преподавательского состава университета // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2019. Т. 8. № 2(27). С. 289–291. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38499922 (дата обращения: 25.04.2025).

6. Баянова А. Р., Закирова В. Г. Диагностический инструментарий оценки конкурентоспособности преподавателей высшей школы // Образование личности. 2020. № 3-4. С. 12–20. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44837285 (дата обращения: 25.04.2025).

7. Быстрова А. В. Профессионально-педагогические компетенции преподавателя вуза в современном образовательном пространстве // Актуальные проблемы общей теории языка, перевода, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков : сборник статей (Москва, 05–06 февраля 2018 г.) / под ред. Н. В. Бутылова. № 5. С. 63–66. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34880967 (дата обращения: 25.04.2025).

8. Максимова Н. А. Областной конкурс профессионального мастерства для преподавателей профессиональных образовательных организаций «Преподаватель года» // Образование. Карьера.

Общество. 2022. № 3(74). С. 69–72. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49584763 (дата обращения: 25.04.2025).

9. ITMO EDU LEADERS. Конкурс для преподавателей // Университет ИТМО. URL: https://expert.itmo.ru/itmoeduleaders?ysclid=m9y0adhekn298277618 (дата обращения: 25.04.2025).

10. Конкурс «Лучший преподаватель» // Первичная профсоюзная организация УрФУ. URL: https://pk-urfu.ru/novosti-i-sobytiya/konkurs-luchshiy-prepodavatel-1/ (дата обращения: 25.04.2025).

11. Конкурс педагогического мастерства преподавателей высшей школы «Doctrina magistrorum» // Карьера ТюмГУ. URL: https://www.utmn.ru/career/projects/s/DOCTRINA_MAGISTRORUM/ (дата обращения: 25.04.2025).

12. Попов А. И., Молоткова Н. В., Ракитина Е. А., Пучков Н. П. Педагогические конкурсы как способ совершенствования профессионального мастерства преподавателя вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 125–128. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23935699 (дата обращения: 25.04.2025).

УДК 378.126

# Формирование профессионально-педагогической компетентности творческой личности учителя, основанной на личностно ориентированной парадигме

# Formation of professional-pedagogical competence of the creative teacher's personality, based on a personality-oriented paradigm

**Оксана Игоревна Сидоренко**
**Oksana Igorevna Sidorenko**

Луганский государственный педагогический университет, Луганск, Россия,
Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia,
Sidorenko.oksana88@mail.ru

***Аннотация.*** В статье рассмотрена проблема профессионально-творческой направленности обучающихся в процессе обучения в вузе, основанной на личностно ориентированной парадигме. Выявлено, что творческий потенциал будущего учителя является обязательной составляющей его профессионально-педагогической компетентности. Обозначены способности и личностные качества творческого учителя.
***Ключевые слова:*** профессионально-творческая направленность обучающихся, творческая личность учителя, личностно ориентированный подход, профессионально-педагогическая компетентность
***Keywords:*** professional-creative orientation of students, creative personality of the teacher, personality-oriented approach, professional and pedagogical competence

Рассматривая проблему подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности с позиции личностно ориентированного подхода, невозможно избежать вопроса о направленности на самореализацию индивида и на развитие его творческих способностей в процессе обучения в вузе. Именно творчество становится для обучающихся пространством активности, нормой, стремлением к саморазвитию, постоянной формой работы не только в профессиональном, но и во всех сферах жизнедеятельности человека.

К рассмотрению проблемы творческой мотивационно-необходимой направленности личности профессионала, творческой компетентности, становлению и творческому саморазвитию педагога обращались многие выдающиеся ученые, такие как В. И. Андреев, С. Н. Бегидова, Д. А. Горбачёва, Э. Ф. Зеер, К. В. Петров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др. Однако проблема профессионально-творческой направленности не утрачивает своей актуальности для высшего образования, так как поиск мотива творчества начинается с предметно-познавательной направленности и прослеживается на протяжении всего профессионального роста будущего учителя.

Из вышеуказанного возникают два вопроса, которые требуют своего первоочередного исследования и решения. Во-первых, это вопрос о профессиональной дея-

© Сидоренко О. И., 2025

тельности педагога, который на сегодняшний день является ключевой фигурой в формировании нового содержания и качества образования, определяет будущую жизнь каждого гражданина и общества в целом. Во-вторых, поскольку обучение и воспитание всего подрастающего поколения зависит от профессиональной подготовки учителей, то важно обеспечить формирование их профессионально-педагогической компетентности, основанной на личностно ориентированной парадигме, направленной на подготовку творческой личности учителя.

В рамках рассмотрения проблемы подготовки будущих учителей и определения понятия профессионально-педагогической компетентности творческой личности учителя мы считаем уместным рассмотреть мнение Г. В. Глинкиной, которая понимает профессионально-педагогическую компетенцию как интегральную характеристику личности и профессионализма педагога, позволяющую ему посредством своих знаний, умений, нравственных ориентиров и жизненных ценностей результативно решать профессиональные задачи, с которыми он сталкивается в своей педагогической деятельности в конкретных реальных ситуациях (при реализации ФГОС) [1]. Между тем педагогическая деятельность учителя, по мнению В. А. Сластенина, неразрывно связана с проявлением творчества как обязательного элемента в структуре педагогической культуры [2, с. 17].

Важным для нашего исследования является мнение А. А. Кисилева, который видит компетентность выпускника вуза в его широком профессиональном кругозоре в сфере профессиональной деятельности, возможности проявлять творчество в решении различных профессиональных задач и проблем [3].

Учитывая высокий уровень развития трансформаций в социально-экономической сфере, а также информатизации образования и цифровизации всех сфер жизни, ученые К. Р. Хачатурова и И. А. Донина считают, что развитие профессиональной творческой деятельности учителей является ключевым аспектом повышения их профессиональной компетентности в информационно-образовательной среде [4].

Как видим, творческий потенциал будущего учителя является обязательной составляющей его профессионально-педагогической компетентности, а творческая самореализация в будущей профессии и личностном совершенствовании должна проявляться в методической, просветительской, воспитательной, исполнительной и организаторской работах.

Стоит отметить, что творчество основывается на готовности к инновационному развитию и творческой самореализации, способностях анализировать, оценивать ситуации, экспериментировать и находить нестандартные способы реагирования на них. В свою очередь, по нашему мнению, способности творческого учителя базируются на определенных аспектах, которые характеризуют его личностные качества.

Прежде всего, творческие учителя обладают обширной базой знаний своего предмета, так как создание творческих уроков, построенных лишь на одном воображении, невозможно. Поэтому при наличии обширной базы знаний и критического мышления, которое лежит в основе творческой деятельности, возникает уверенность в себе, позволяющая учителю быть оригинальным и творческим.

Тот факт, что учитель мыслит творчески, означает, что он постоянно корректирует свою педагогическую деятельность: использует нетрадиционные методы

и технологии обучения; подбирает учебные пособия индивидуально под запрос обучающегося или учебную программу, тем самым создает уроки, отражающие его индивидуальный стиль преподавания. Более того, быть творческим учителем – не значит моделировать и повторять методы других творческих учителей, а осознавать принципы, лежащие в основе творческого преподавания.

Также стоит отметить знания широкого спектра методов и технологий обучения, что позволяет избегать шаблонного преподавания, нести ответственность за свою профессиональную деятельность. Так, современный учитель, будучи цифровым педагогом, не только владеет мультимедийными технологиями, но и умело использует цифровые образовательные ресурсы, создает собственные технологии и инструменты, что приводит к повышению качества образования [5], проявлению его творческого потенциала.

Таким образом, немаловажным аспектом в плане подготовки будущих учителей является формирование позитивного психолого-педагогического климата, а также построение индивидуального образовательного маршрута для каждого учителя с предоставлением возможности разработки собственных образовательных продуктов, принятия решений в условиях профессионального и личностного выбора [4].

Немаловажным аспектом творческой деятельности учителя является личностно ориентированный подход к каждому обучающемуся. Важно уметь планировать будущее профессиональное становление студентов, оценивать возможности каждого обучающегося, использовать личностно ориентированные технологии, методы и средства.

Наконец, в процессе практической рефлексии творческие учителя анализируют и размышляют о своей собственной профессионально-педагогической деятельности, стремятся расширить свои знания, находятся в поиске новых идей и практик.

В соответствии с вышесказанным профессионально-педагогическую компетентность творческой личности учителя мы определяем как интегративное личностное образование, совокупность личностных и профессиональных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной педагогической творческой деятельности и эффективного решения нестандартных профессиональных задач, а также для непрерывного творческого саморазвития и самореализации.

Таким образом, организация и модернизация системы педагогического образования должны строиться не только на овладении профессией, но прежде всего на развитии творческого мышления, актуализации личностного потенциала и творческих возможностей. В свою очередь, профессионально-педагогическая компетентность творческой личности учителя должна формироваться в творческой дидактической среде в условиях реальных профессионально-учебных ситуаций в процессе личностно-мотивационной интеграции знаний. К содержанию подобного образования мы относим познавательно-творческие мотивы знания о сущности творческой деятельности, процессах становления творческого мышления, умения выходить за пределы традиционных схем мышления, мыслить нешаблонно при решении определенных профессиональных задач, воплощать в жизнь инновации, производить планирование и рефлексию.

## Список источников

1. Глинкина Г. В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Красноярск, 15 мая 2020 г.) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко. Красноярск : ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. академика М. Ф. Решетнева», 2020. С. 26–33.

2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 208 с.

3. Киселев А. А. Проблемы реализации компетентностного подхода в отечественных вузах и пути их решения // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии : материалы Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 24 марта 2021 г.). Чебоксары : ООО «Издательский дом “Среда”», 2021. С. 143–150.

4. Хачатурова К. Р., Донина И. А. Проектирование процесса развития профессиональной творческой деятельности педагогов в информационно-образовательной среде // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 1 (69). С. 76–84.

5. Ракушина И. М. Педагогические условия развития творческого потенциала педагогов // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы VI Международной научной конференции (Санкт-Петербург, 20–23 января 2020 г.) СПб. : Свое издательство, 2020. С. 35–37.

УДК 37.072

# Развитие региональной системы образования посредством интеграционных процессов и взаимодействия

# Development of the regional education system through integration processes and interaction

**Лариса Германовна Смышляева[1], Ольга Рамазановна Нерадовская[2], Юрий Владимирович Калинюк[3]**
**Larisa Germanovna Smyshlyaeva[1], Olga Ramazanovna Neradovskaya[2], Yuri Vladimirovich Kalinyuk[3]**

[1]Томский государственный университет, Томск, Россия,
[1]Tomsk State University, Tomsk, Russia
[2]Томский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[2]Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[3]Департамент образования Томской области, Томск, Россия,
[3]Department of Education of the Tomsk Region, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Нерадовская Ольга Рамазановна, neradovskayaor@mail.ru

***Аннотация.*** В деятельностном контексте конкретизированы приоритеты региональной образовательной политики. Обозначены стратегические ориентиры управления системой образования региона с позиции ключевых установок для совместной работы организаций различных уровней образования. Определены актуальные задачи взаимодействия образовательных организаций региона на примере Томской области. Показана необходимость формирования новой антропоархитектуры системы образования региона (новая архитектура человеческих коммуникаций) в ответ на вызовы современного мира.
***Ключевые слова:*** развитие региона, образовательная политика, система образования, интеграция, взаимодействие
***Keywords:*** regional development, educational policy, education system, integration, interaction

2025-й год объявлен Президентом нашей страны Годом защитника Отечества. Это означает, что сегодня важно мыслить и действовать на основе идеи служения Родине, ее народу, ее настоящему и будущему через всеобщую консолидацию усилий. При этом образование имеет самое прямое отношение к созданию такого будущего. Рассмотрим данный тезис на примере региональной системы образования Томской области.

**О стратегических ориентирах управления системой образования региона как об установке для совместной работы.** 2025 год ориентирует нас активно осмысливать новые контексты, которые определяют развитие системы образования страны и региона. Среди них особое значение имеют следующие.

© Смышляева Л. Г., Нерадовская О. Р., Калинюк Ю. В., 2025

Во-первых, в новом пакете девятнадцати национальных проектов три из них связаны с развитием педагогического образования и педагогической деятельности. Это национальные проекты «Молодежь и дети», «Семья» и «Кадры».

Во-вторых, сегодня на ряде самых статусных коммуникационных площадок страны с привлечением беспрецедентно широкого круга самых авторитетных экспертов обсуждается новая стратегия развития образования нашей страны, которая будет принята в текущем году. Руководит этой масштабной работой министр просвещения Сергей Сергеевич Кравцов.

В-третьих, уверенно продолжается активное создание единого национального образовательного пространства, когда ценности, содержание и технологические форматы общего образования отвечают осознанному единству требований к нему. Здесь в самой актуальной повестке – патриотическое воспитание, вопросы укрепления духа, веры, национальной идентичности нашей молодежи, содействие ей в интериоризации традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

В-четвертых, в условиях тотальной цифровизации экономики и общественных процессов, сегодня в научной педагогической и образовательной практике активно разрабатываются нормы использования искусственного интеллекта.

Наконец, в-пятых, необходимо обновление кадровой политики в системе образования в направлении усиления интеграционных процессов как способа развития кадрового потенциала системы образования региона [1–3]. Эта тенденция проявляется, в частности, и тем, что выпускники непедагогических университетов сегодня активно вовлекаются в профессиональный педагогический труд, нацеливаются на карьеропостроение в сфере образования (и как педагогики-предметники, и как исследователи, и как разработчики новых образовательных продуктов, сред и контентов, и как потенциальные управленцы).

В связи с обозначенными контекстами подчеркнем сверхважность, общественную ценность и актуальность миссии региональной системы образования, которая определяет стратегию развития региона и страны в целом: содействие развитию человеческого капитала региона и страны средствами педагогического образования.

Такая стратегическая заданность жизни региональной системы образования особо акцентирует высочайшую ответственность всех субъектов Российской Федерации за развитие потенциала каждого человека, сопровождение его реализации в контексте успешной интеграции в российские рынки труда для укрепления научно-технологического и производственного суверенитета нашей страны, что составляет основу гордости молодежи за свою страну, силы ее духа и национального самосознания.

**О конкретизации региональной образовательной политики в деятельностном плане.** Эффективность работы системы образования Томской области во многом определяется отлаженностью механизмов кооперации и взаимодействия дошкольных образовательных организаций, школ и учреждений дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций и университетов. Решающую роль в этом взаимодействии играют организации, которые решают задачи непрерывной профессионализации педагогических и управленческих кадров системы образования. Это Томский государственный педагогический колледж (ТГПК), Томский государственный педагогический университет (ТГПУ) и Томский

областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (ТОИПКРО).

Важно сказать о том, какие ценностно-смысловые и содержательные акценты сегодня важны в совместной работе обозначенных учреждений.

– Обновление школьных методик в части отражения в них самого современного научно-методического знания, связанного с использованием гибридных образовательных форматов, реализации конвергентных образовательных подходов, активизации проектной и исследовательской деятельности при освоении школьниками содержания учебных предметов и др.

– Вопросы воспитания и содействия нашей молодежи в обретении крепкого духовно-нравственного стержня. Здесь сверхактуальным является вопрос об использовании наиболее продуктивных методов и технологий работы с мировоззрением школьников, их ценностными ориентациями. Среди таких методов – артпедагогика, визуальная семиотика, возможности неформальных молодежных сообществ, усиление межпоколенческого диалога, школьные медиа и многое другое. Важной также представляется тема актуализации образовательного потенциала диалога стран и культур в вопросах воспитания и социализации личности, например в коммуникационной рамке стран БРИКС.

– Бесспорно, необходимо продолжать развивать практики образования в работе с семьей, наращивать психолого-педагогическую компетентность родителей. Работа с семьей, родительскими сообществами – это важнейший фактор профилактики девиаций и деструкций в детской и молодежной среде, создания условия для благополучного взросления ребенка в современном мире, наполненном огромным количеством новых вызовов и угроз.

– К числу важных относим разговор о том, как сегодня устроены и как психологически работают школьные уклады. Всегда ли они могут быть идентифицированы как среда доброты и безопасности, профилактики и психолого-педагогического противодействия буллингу в детской среде? Особо подчеркнем, что сегодня в наших школах учатся дети участников, ветеранов специальной военной операции (СВО) и тех наших национальных героев, которые ценой своей жизни защитили Родину. Это особая группа детей, по отношению к которым требуется сверхбережное и внимательное отношение со стороны школьных сообществ. Для этого нужны новые эффективные психолого-педагогические подходы и методики.

– Еще одно важное направление работы региональной системы образования, которая требует сегодня самого пристального внимания, это профориентационная работа с детьми и молодежью. Очевидно, что эффективно отлаженная практика школьной профориентации – это основа технологического суверенитета страны. В этом направлении сегодня очень многое сделано. Вместе с тем горизонты развития здесь еще достаточно широки. Это и использование технологий больших данных в профориентации школьников, работа с их цифровым следом, использование VR-технологий, новые событийные форматы школьно-университетского партнерства и др.

– В логике актуализации взаимодействия профильных организаций, включенных в процессы непрерывной профессионализации педагогических кадров (ТГПК, ТГПУ, ТОИПРКО), – непрерывное педагогическое образование, наряду с теми за-

дачами, которые уже решаются, сегодня есть новая и очень важная. Это интеграция в практики образования педагогов из числа ветеранов СВО, которые либо возвращаются в профессию после выполнения своего боевого долга, либо приходят в нее согласно вновь выбранной, педагогически ориентированной, карьерной стратегии (региональное исполнение федерального проекта, инициированного Президентом России «Время героев»).

– Отметим, что эти актуальные задачи развития системы образования региона необходимо решать с опорой на выверенное научно-педагогическое знание. В этом смысле нам важно активизировать практику вовлечения действующих педагогов в осуществление прикладных научно-педагогических исследований и научно-методических разработок. Здесь важно взаимодействие с сообществом наших ученых – исследователей образования. Прежде всего, это сообщество представлено в нашем регионе специалистами ТГПУ, ТГУ и РНЦ РАО в СФО на базе ТГУ.

В своей обновляющейся программе развития руководство ТОИПКРО определяет его видение к 2029 г. как ведущего кадрово-логистического хаба системы образования региона:

– реализующего модель взаимодействия региональных практик профессиональной подготовки и профессионального развития педагогических и управленческих кадров;

– выступающего системным интегратором, осуществляющим сбор, анализ, интерпретацию данных с актуализацией новой повестки прикладных исследований системы образования региона.

Стратегической целью развития ТОИПКРО при этом обозначается содействие повышению качества общего и педагогического (дополнительного профессионального) образования в соответствии с вызовами современного мира посредством обновления подходов к управлению развитием кадрового потенциала системы образования региона, актуализирующей интеграционные процессы и взаимодействие.

Важно, чтобы сегодня задачи стратегического планирования и функционирования базовых процессов жизни региональной системы образования решались именно в сверке с идеей служения Отечеству. В этом смысле значимо, чтобы образовательные организации каждого региона, решающие задачи непрерывной профессионализации педагогических и управленческих кадров системы образования, были нацелены на работу с ключевыми смыслами, событиями во взаимодействии с региональной системой образования.

Особо выделим приоритет профессионального воспитания будущих педагогов. В этом вопросе несомненной стратегической ставкой целесообразно определять развитие артпедагогики. Артпедагогика (обращенность к образовательному потенциалу театра, кино, живописи, музыки, вокальных и хореографически практик) в образовательной среде, подобно мосту, соединяющему разные поколения, помогает им лучше понимать и уважать друг друга, преодолевать аксиологическое напряжение и коммуникативные барьеры, создавать осознанное взаимопонимание внутри детско-взрослого сообщества, основанное на диалоге и осмысленных эмоциональных связях. Кроме того, это мощное средство профилактики межличностных конфликтов и моббинга (психологической травли).

Одним из проявлений и инструментов артпедагогики одновременно представляются атмосферные коммуникации. Большинство работников образовательных организаций говорят о важности атмосферы коммуникаций учреждения как некого их психоэмоционального контекста, заданного «сплетением» обстановки, дизайна пространств и этических норм поведения людей, включенных в эти коммуникации. В этом смысле кажется полезной еще и сосредоточенность в понимании особенностей уклада образовательной организации как определенного порядка в организации жизни, быта, а также ее нравственные, ценностно-смысловые устои. Это созвучно с такой характеристикой ее жизни, как корпоративная культура.

В среде образовательной организации особым приоритетом является качество коммуникаций между представителями разных поколений. Когда можно общаться, сотрудничать и развиваться в диалоге и духовном взаимообогащении, что, в свою очередь, способствует созданию благоприятной атмосферы учреждения и повышению качества образования.

Можно утверждать, что в настоящее время у сообществ региональной системы образования появляется новая задача – формирование новой **антропоархитектуры образовательной организации** (*новая архитектура человеческих коммуникаций*) на стыке мира цифрового и «реальной» реальности в эпоху гибридного интеллекта через создание атмосферных межпоколенческих коммуникаций средствами артпедагогики.

В целом есть все основания говорить о том, что все организации (ТГПК, ТГПУ, ТОИПРКО), которые решают задачи непрерывной профессионализации педагогических и управленческих кадров системы образования региона, с одной стороны, двигаются в направлении тех ценностей, которые сами определили как отражающие их идентичность, и обновленная линейка выделенных в статье стратегических линий – это лишь их конкретизация на данном временном этапе жизни. С другой стороны, их эффективность во многом определяет наличие пространства кооперации и взаимодействия друг с другом. Важно, что в реализации обозначенной стратегической ставке особая роль отводится ТОИПКРО как системному интегратору взаимодействия со всеми организациями в плане выработки и трансляции акторам постоянно обновляющегося педагогического знания и образовательной практики.

**Список источников**

1. Бархатова Д. А. Модель готовности учить в системе непрерывного педагогического образования с позиции ментального подхода // Открытое образование. 2025. Т. 29. № 1. С. 4–14. DOI: 10.21686/1818-4243-2025-1-4-14

2. Вачкова С. Н., Геворкян Е. Н., Салахова В. Б., Федоровская М. Н. Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 12. С. 99–105. DOI: 10.24158/spp.2023.12.13

3. Гущина И. А. Стратегическое управление человеческими ресурсами в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 22. DOI: 10.17513/spno.32639

УДК 159.99; 37.013.77

# Инструменты профилактики развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы среднего профессионального образования

# Tools for preventing the development of burnout syndrome among teachers of secondary vocational education

**Лидия Александровна Урбанович**
**Lydia Alexandrovna Urbanovich**

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия,
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Урбанович Лидия Александровна,
Lida27091991@mail.ru

***Аннотация***. Актуальность исследования заключается в изучении причин и своевременной профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов. В контексте профессий, где работа ведется напрямую с людьми, эмоциональная перегрузка и стресс на рабочем месте способствуют усилению проблемы, известной как «профессиональное выгорание» среди педагогов. В ответ на это, целью нашего исследования стала разработка стратегий по предотвращению этого явления в сфере образования и глубокое понимание того, как эмоциональное истощение влияет на педагогов.
***Ключевые слова:*** синдром выгорания, профессиональное выгорание педагога, признаки развития профессионального выгорания, педагоги, подростки, тревожность, депрессивное состояние
***Keywords:*** burnout syndrome; professional burnout of the teacher; signs of the development of professional burnout; teachers; sprouts; anxiety; depressive state

В настоящее время широко обсуждается проблема эмоционального выгорания среди педагогов, обусловленная их ежедневной деятельностью. Исследования симптомов и факторов, связанных с профессиональным выгоранием, привлекли внимание множества ученых, включая таких исследователей, как В. Е. Орел, А. Ю. Василенко, В. В. Бойко, Г. С. Абрамова и К. Маслач. Этот список также дополняют исследования Т. В. Форманюка, Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, а также H. Burisch, E. Maher и другие вносят свой вклад в понимание этого явления.

В 1974 г. термин «синдром выгорания» был впервые предложен Х. Фрейденбергом из Германии, чтобы описать явление, затрагивающее здоровых индивидов, чья работа связана с постоянным взаимодействием с клиентами и приводит к высокой эмоциональной нагрузке [1].

В работах отечественных авторов В. Е. Орла [2], Т. В. Форманюк [3] эмоциональное выгорание рассматривается как состояние, которое может привести к ухудшению самовосприятия педагогов, повышению самокритичности из-за воспринимаемого недостатка знаний и умений и возникновению сомнений в своей способности быть эффективным педагогом.

© Урбанович Л. А., 2025

Исследования показывают, что начальный период трудовой деятельности педагогов в учебных заведениях часто характеризуется сменой начального позитивного настроя на ощущения страха и беспокойства. Этот процесс влияет на изменение эмоционального состояния педагогов, делая их работу эмоционально трудной. Т. И. Янданова отмечает, что с течением времени у педагогов развиваются чувства неуверенности и тревожности, что указывает на воздействие профессиональной среды на их эмоциональное благополучие [4].

Обучающиеся также часто сталкиваются с проблемами в развитии способности понимать чувства других и осмысливать свои действия. Это ведёт к тому, что уровень их умения общаться остаётся низким. Так как эмоции играют ключевую роль в обучении, недостаток эмоциональной отзывчивости у этих детей негативно сказывается на их способности усваивать и перерабатывать учебный материал. В результате формируется отрицательное видение себя глазами преподавателя, что ведёт к проблемам с самооценкой и адаптацией поведения в рамках общепринятых норм [5]. Выстраивание взаимодействия и взаимопонимания педагогов и обучающихся является важной основой для предотвращения выгорания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ОГПОУ «Томский аграрный техникум». В исследовании принимали участие 53 педагога в возрасте от 22–65 лет. Программа диагностики была основана на различных подходах, разработанных ведущими специалистами:

– исследование, направленное на выявление эмоционального истощения по методике В. В. Бойко;

– комплексный подход к установлению уровня профессионального и эмоционального выгорания, разработанный К. Маслач и С. Джексоном и адаптированный для использования Н. Водопьяновой и Е. Старченковой;

– методика, целью которой является оценка уровня тревожности педагогов, предложенная Спилбергером-Ханиным;

– методика анализа психологического климата в коллективе, предложенная А. Ф. Фидлером и адаптированный Ю. Л. Ханиным.

В процессе изучения данных, полученных в ходе эмпирического исследования, было обнаружено, что педагоги обычно проходят через два основных периода, которые приводят к появлению такого явления, как синдром эмоционального выгорания. Первый период характеризуется устойчивостью или так называемой резистенцией, а за ним следует период истощения. Результаты анализа полученных данных показали, что из 53 педагогов девять были на этапе устойчивости, восемь испытывали признаки выгорания. Вместе с тем этап, когда присутствует «напряжение», не был выявлен у 15 педагогов, у 10 он только начал проявляться.

В исследовании, проведенном с использованием методики «Профессиональное выгорание», обнаружены интересные результаты касательно состояния педагогов и других респондентов. Так, 12 участников испытывали эмоциональные трудности, связанные с психотравмирующими событиями, что указывает на этап напряжения. Также у 13 преподавателей наблюдались явные признаки недовольства своей работой и собой.

Среди респондентов, симптомы, ассоциируемые с чувством загнанности в угол и переживаниями тревоги и депрессии, встречались относительно редко. Однако

у 14 педагогов была зафиксирована проблема неадекватного эмоционального реагирования. Та же группа людей показала увеличение стремления к экономии своих сил и у 16 участников обнаружилось снижение уровня выполнения профессиональных обязанностей.

Исследование, проведенное по методике Маслач и С. Джексон (адаптированное Н. Водопьяновой и Е. Старченковой), выявило, что педагоги испытывают значительные стрессовые нагрузки, связанные с эмоциональным истощением и чувством отчуждения, при этом ощущая себя менее эффективными в профессиональной сфере. Это приводит к снижению уверенности в своих профессиональных навыках и, как результат, к меньшему удовлетворению от достижений в работе, что является признаками синдрома профессионального выгорания. Результаты представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Оценка эмоционального истощения**

| Показатель | Количество испытуемых (%) | | |
|---|---|---|---|
| | высокий | средний | низкий |
| Эмоциональное истощение | 45 | 51 | 34 |
| Деперсонализация | 23 | 17 | 9 |
| Редукция личных достижений | 18 | 19 | 9 |
| Эмоциональное выгорание | 21 | 17 | 13 |

Изучив представленные в таблице данные, можно сделать вывод, что среди опрошенных 53 человек 21 педагог испытывает значительные эмоциональные трудности, выраженные в высоком уровне выгорания, у 13 уровень выгорания оказался низким. Исследование, проведенное с использованием метода Спилбергера-Ханина для оценки уровня тревожности среди педагогов, показало, что примерно треть участников (17 из 53) демонстрируют высокую степень тревожности, что, в свою очередь, может в перспективе способствовать развитию эмоциональных расстройств и физических заболеваний, связанных со стрессом. У 14 педагогов выявлены минимальные показатели тревожности, что свидетельствует о депрессивном состоянии ввиду пониженного уровня мотивации или попытке скрыть чувство тревоги от окружающих.

Диагностические данные по методике «Оценка психологической атмосферы» А. Ф. Фидлера представлены в табл. 2.

*Таблица 2*

**Оценка психологической атмосферы, %**

| Климат благоприятный | Климат неопределенный | Климат неблагоприятный |
|---|---|---|
| 75 | 15 | 10 |

Описывают рабочую атмосферу как благоприятную 75% опрошенных педагогов. Эти педагоги подчеркивают важность таких составляющих, как взаимопомощь, уважение, взаимопонимание, честность и оценка индивидуальных качеств каждого в коллективе. На основе этих выводов следует, что такая поддерживающая и пози-

тивная среда облегчает адаптацию новых сотрудников, позволяя им быстрее вливаться в команду и вносить вклад в развитие учебного заведения благодаря полному раскрытию своих профессиональных способностей. Охарактеризовали рабочую атмосферу в своем образовательном учреждении как некомфортную 10% педагогов ввиду неприязненных отношений в коллективе, которые прежде всего выражаются в выяснении отношений, часто перерастающих в конфликты, отсутствии командной работы из-за неумения договариваться между собой. Примерно 15% опрошенных педагогов отметили такую проблему, как взаимодействие с новым сотрудником, особенно молодым педагогом.

Обобщая, можно сделать следующие выводы. Во-первых, в образовательных организациях необходимо систематично оценивать психологическое состояние педагогов, так как постоянное взаимодействие с людьми, высокий темп жизни, необходимость постоянно принимать решения вызывают профессиональное выгорание. Во-вторых, исследование показало, что более половины педагогов так или иначе проявляют симптомы выгорания или симптомы, предшествующие выгоранию. Соответственно, существует объективная потребность в разработке системы мер для профилактики профессионального выгорания педагогов.

**Список источников**

1. Фрейденберг Г. Перегореть: высокая цена больших достижений. М. : ПрогрессУниверс, 1988. 328 с.

2. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.

3. Форманюк Т. В. Синдром «Эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации педагоги // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 54–67.

4. Янданова Т. И. Психологический анализ самооценки педагога-дефектолога // Дефектология. 2001. № 2. С. 343.

5. Маслач К. Выгорание: многомерная перспектива. М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. 258 с.

6. Пашина А. Х., Рязанова Е. П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома // Психологический журнал. 1993. № 1. С. 44–52.

7. Янданова Т. И. Психологический анализ самооценки учителя-дефектолога // Дефектология. 2001. № 2. С. 343.

8. Афанасьев Ю. В. Синдром эмоционального выгорания. Способы коррекции // Медицинские новости. 2009. № 74. С. 27–33.

9. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя. Статьи, тесты, тренинги. 2009. № 27. С. 110–113.

10. Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33–43.

11. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О. И. Бабич. Волгоград : Учитель, 2009.

12. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 103.

# РАЗДЕЛ 2. ПОДГОТОВКА В ВУЗАХ: ОБНОВЛЕНИЕ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

УДК 378.14:316.6

## Профессиональная социализация будущих педагогов в пространстве вуза как целенаправленный педагогический процесс

## Professional socialization of future teachers in the university space as a purposeful pedagogical process

**Василиса Юрьевна Нургалиева**
**Vasilisa Yuryevna Nurgalieva**

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия,
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia,
nurgalievavu@gmail.com

***Аннотация.*** В статье рассматривается профессиональная социализация будущих учителей как целенаправленный и многомерный педагогический процесс, протекающий в пространстве вуза. Акцентируется внимание на специфике социализации педагогов по сравнению с представителями других профессий, а также на трансформации её содержания в условиях цифровизации образования и изменения этических ориентиров. Особое внимание уделено образовательной среде вуза, принципам и условиям, обеспечивающим успешное вхождение в профессию. Делается вывод о необходимости проектирования социализации как стратегической задачи педагогического образования, направленной на формирование профессиональной идентичности и готовности к сложной социальной миссии учителя.
***Ключевые слова:*** профессиональная социализация, педагогический вуз, будущий учитель, профессиональная идентичность, субъектная позиция, цифровизация
***Keywords:*** professional socialization, pedagogical university, future teacher, practice, professional identity, subjective position, digitalization

Современная система образования предъявляет к учителю не только высокие профессиональные требования, но и ожидания личностной зрелости, гибкости, способности к взаимодействию и саморазвитию. Сегодня быть педагогом – значит не просто передавать знания, а уметь работать в условиях неопределённости, поддерживать учащихся, выступать проводником смыслов в сложной социальной реальности. Возникает закономерный вопрос: каким образом формируется будущий учитель как носитель этих профессиональных и человеческих качеств? Ответ на него лежит в плоскости профессиональной социализации, сложного процесса становления личности в профессии.

Современный вуз – не просто место передачи академического знания, а сложное социокультурное пространство, где студент ежедневно сталкивается с множе-

© Нургалиева В. Ю., 2025

ством вызовов: разрывом между теорией и практикой, неопределённостью профессиональных ожиданий, необходимостью самостоятельно выстраивать образовательную и профессиональную траекторию. В этом пространстве социализация не происходит сама собой, она требует осознанного педагогического сопровождения, использования современных форм и технологий взаимодействия, переосмысления роли наставника, среды, профессиональных сообществ.

В отличие от других профессий, педагогическая деятельность требует высокой степени внутренней включённости: невозможно «притвориться» учителем. Поэтому вопрос, как вуз способствует формированию настоящего профессионала, становится не просто методическим, а мировоззренческим. Как преодолеть противоречия между академическим знанием и реальными требованиями школы? Как научить студента быть не только знатоком предмета, но и личностью, способной поддержать, направить, вдохновить? Ответы на эти вопросы заложены в организации процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза.

Профессиональная социализация будущих учителей – это сложный и многокомпонентный процесс, в рамках которого личность овладевает нормами, ценностями, установками и поведенческими моделями, характерными для педагогической профессии, и формирует свою профессиональную идентичность. В отличие от общей социализации, направленной на адаптацию индивида к обществу в целом, профессиональная социализация является специализированной формой интеграции в конкретное профессиональное сообщество, где субъект усваивает профессиональные роли и становится носителем специфических компетенций [1, 2).

В работах А. К. Марковой [3] профессиональная социализация рассматривается как процесс становления субъекта труда в профессии, предполагающий формирование профессионального сознания, развитие профессиональной мотивации и принятие ценностей профессии. Особенно значима идея о многоуровневой структуре социализации, в которую включены когнитивный, ценностно-смысловой и поведенческий компоненты.

Следует подчеркнуть, что в условиях современного образования профессиональная социализация приобретает новые аспекты. Как отмечают А. А. Деркач [4] и Т. В. Дмитроченко [5], социализация педагога невозможна без развития субъектной позиции, что требует от обучающегося активной рефлексии, способности к самопознанию и самоопределению в профессии. Понимание сущности профессиональной социализации как педагогической категории позволяет перейти к осмыслению её специфики применительно к профессии учителя, которая отличается рядом уникальных характеристик и предъявляет к субъекту особые требования.

Во-первых, в отличие от большинства профессий, педагогическая деятельность предполагает постоянную и интенсивную работу с людьми – детьми, подростками, родителями, коллегами. Это требует от учителя устойчивого эмоционального интеллекта, высокой эмпатийности, коммуникативной гибкости и способности к разрешению конфликтов. Н. В. Кузьмина [6] подчеркивает, что эффективность учителя определяется не только уровнем его предметной и методической подготовки, но и личностными качествами, что делает процесс социализации глубоко личностно окрашенным.

Во-вторых, профессия учителя встраивается в особую систему ожиданий общества, которая включает не только качественное преподавание, но и воспитание, поддержку нравственных ориентиров, гражданскую активность. Это делает социализацию будущего учителя более сложной, так как она требует не просто освоения норм, но и внутреннего принятия и воспроизводства ценностей гуманистической педагогики.

В-третьих, социализация будущих учителей происходит в условиях двойной профессионализации: с одной стороны, через овладение академическим знанием, а с другой – через постоянное педагогическое взаимодействие. Исследования Е. А. Климова [1], С. Н. Макаровой [7], В. Ю. Нургалиевой [8]) показывают, что педагогическая социализация начинается задолго до первого рабочего дня в школе и требует устойчивой мотивации к самореализации в профессии.

Кроме того, социализация учителя опирается на внутреннюю рефлексию и профессионально-ценностную ориентацию, что отличает её от технических и инструментальных профессий. Все это определяет факт, что процесс социализации будущего педагога требует особых подходов, учитывающих гуманистический характер профессии, её публичность и личностную вовлечённость. Если традиционная трактовка социализации учителя основывалась на стабильных профессиональных стандартах, то в условиях цифровой трансформации образования и становления новой этики возникает необходимость в переосмыслении этого феномена сквозь призму современных реалий.

Очевидным является то, что цифровизация образовательной среды расширила границы социализации, так как теперь она происходит не только в реальных аудиториях и школьных классах, но и в виртуальных пространствах: образовательных платформах, социальных сетях, профессиональных сообществах. Педагог начинает формироваться не просто как субъект профессии, но и как субъект сетевого взаимодействия, что требует новых компетенций цифровой грамотности, медиабезопасности, критического мышления. В этом же ключе новая этика в образовании, предполагающая усиление внимания к вопросам инклюзии, мультикультурности, медийности, этики взаимодействия в цифровой среде, наряду с цифровизацией становится системными компонентами профессиональной подготовки педагога.

Актуализация новых смыслов и требований к профессиональной социализации требует пересмотра и принципов её организации в образовательной среде вуза, чтобы процесс стал более целенаправленным, гибким и эффективным. Такой результат невозможен без опоры на фундаментальные принципы педагогического проектирования. Среди них центральное место занимают преемственность, субъектность и вариативность, именно они обеспечивают полноту, устойчивость и индивидуализацию социализационного процесса в вузе.

Преемственность предполагает последовательное и взаимосвязанное развитие обучающегося в образовательной системе от ранней профессиональной ориентации до вхождения в профессию. Она выражается в логике построения учебных курсов, связке теории с практикой, постепенном усложнении задач, в формировании сначала академических, а затем и прикладных компетенций. Согласно исследованиям

Е. В. Бондаревской, «профессиональное становление учителя в гуманистической парадигме предполагает не только усвоение знаний и методик, но и постепенное раскрытие его личностного потенциала, переход от репродуктивной деятельности к творческой» [8, с. 14]. Преемственность также предполагает согласование целей, содержания и форм работы в школе и вузе, в том числе через систему педагогической практики и наставничества.

Профессиональная социализация невозможна без признания студента активным субъектом образовательного процесса. Субъектность выражается в способности к самостоятельному выбору образовательной траектории, рефлексии собственных достижений и затруднений, инициативности, ответственности и критичности. Субъектно-ориентированная модель социализации позволяет студенту не просто адаптироваться к профессии, но и творчески её осваивать, формируя собственный стиль педагогической деятельности (Л. Л. Лашкова, В. Ю. Нургалиева, И. В. Чуйкова [10]).

Принцип вариативности обеспечивает индивидуализацию социализации. Он реализуется через выбор форм обучения (очные, дистанционные, смешанные), типов практики (проектная, волонтёрская, стажировочная), форм оценки (тест, портфолио, педагогический кейс). Вариативность даёт возможность учитывать личные интересы, склонности, профессиональные притязания студентов. Всё это позволяет выстроить не шаблонную, а личностно ориентированную траекторию профессионального становления, которая отвечает как вызовам времени, так и гуманистическим основаниям педагогики.

Определив принципы, лежащие в основе педагогического сопровождения социализации, целесообразно перейти к анализу условий, в которых эти принципы реализуются, и прежде всего к образовательной среде вуза как ключевому пространству профессионального становления будущего педагога. Именно в этом пространстве закладываются основы профессиональной идентичности, модели поведения, ценностные ориентиры и способы педагогического мышления.

Так, формальные компоненты образовательной среды (учебные планы, дисциплины, методики преподавания, оценочные процедуры) обеспечивают когнитивный фундамент профессионализации: знание психолого-педагогических закономерностей, методологию преподавания, основы дидактики и педагогической этики.

Неформальные формы взаимодействия, такие как участие в конференциях, педагогических клубах, волонтёрских инициативах, студенческом самоуправлении, оказывают не менее важное влияние на социализацию. В них развиваются навыки коммуникации, работы в команде, принятия решений, ко всему прочему формируется субъектная позиция будущего педагога. Особое значение имеет культура вуза как совокупность ценностей, норм и символических форм, через которые студент приобщается к профессии. Традиции, ритуалы, профессиональные праздники, институт кураторства, групповые события формируют чувство принадлежности к педагогическому сообществу [11, с. 15–27]. Гармоничное сочетание формальных и неформальных компонентов делает среду вуза уникальным механизмом педагогической социализации.

Наиболее значимо для реальной деятельности будущего учителя влияние педагогической среды проявляется через практико-ориентированные формы подготовки,

которые соединяют теоретическое знание с конкретным профессиональным действием, способствуя формированию реальных умений и компетенций. Практика (ознакомительная, учебная, производственная, преддипломная практика) формирует у будущего педагога умение действовать в условиях реальной школьной среды, принимать решения, нести ответственность за результат взаимодействия с учениками. Педагогическая практика становится первым реальным испытанием профессиональной идентичности, когда абстрактные знания сталкиваются с практическими требованиями. Этот период можно считать критической точкой вхождения в профессию, когда абстрактные знания обретают прикладное измерение, а отношение к будущей деятельности становится личностно окрашенным [2, с. 112–115]. В этом ключе нельзя не отметить, что одним из устойчивых вызовов, с которым сталкивается система педагогического образования, является дисбаланс между академическим знанием, транслируемым в рамках университетской подготовки, и практическими умениями, необходимыми для успешного выполнения профессиональных обязанностей учителя. Этот разрыв непосредственно влияет на качество профессиональной социализации, затрудняя формирование педагогической компетентности и полноценной профессиональной идентичности.

Академическое знание в вузе традиционно репрезентируется в виде теоретических дисциплин, нормативных курсов, концептуальных рамок педагогики, психологии, предметной подготовки. Оно формирует когнитивную основу профессиональной деятельности, развивает аналитическое мышление, культуру педагогического мышления. Однако такое знание нередко оказывается избыточно абстрактным, фрагментарным и оторванным от реалий школьной практики. В то же время профессиональные умения формируются преимущественно в ситуациях реального педагогического взаимодействия: планирование и проведение уроков, построение отношений с учащимися, работа с родителями, урегулирование конфликтов, адаптация к инклюзивной среде и др. Недостаточная отработка этих умений в вузе приводит к тому, что выпускники, обладая высоким уровнем академической подготовки, испытывают трудности в конкретных профессиональных ситуациях. Это подтверждает исследования И. И. Соколовой, по результатам которых молодые педагогики отметили, что не были готовы к реальным вызовам школьной практики, несмотря на успешное освоение вузовских курсов [12, с. 363].

Одной из причин разрыва между теоретическим знанием и практическими умениями является традиционная организация вузовского обучения, в которой преобладает лекционно-семинарская форма работы, а учебные курсы часто рассматриваются как самоценные и малосвязанные с последующей профессиональной деятельностью. Для преодоления дисбаланса необходим переход к практике интеграции академического и практического компонентов в рамках образовательного процесса, что может быть достигнуто через:

– проектирование ситуаций «погружённого» обучения (‘immersive learning’);
– внедрение симуляционных и тренинговых методик;
– использование методических воркшопов;
– индивидуальное системное наставничество;

– активное включение в образовательный процесс педагогов-практиков;

– организация рефлексивных практик для студентов;

– внедрение сетевых педагогических сообществ и профессиональных цифровых платформ в образовательный процесс для обмена опытом.

Подводя итог, стоит отметить, что профессиональная социализация будущих учителей в пространстве вуза представляет собой многоуровневый и динамичный процесс, в котором переплетаются личностные установки, профессиональные ожидания, педагогические воздействия и социальные влияния. Она не сводится лишь к усвоению норм профессии или прохождению практик; речь идёт о целенаправленном формировании педагогической идентичности, включающем осознание миссии профессии, освоение её ценностей и выстраивание собственной профессиональной позиции.

Анализ показал, что социализация будущего учителя обладает рядом уникальных черт: высокой личностной включённостью, зависимостью от качества педагогического взаимодействия, чувствительностью к профессиональным противоречиям. Это требует от педагогического вуза особой ответственности за создание образовательной среды, в которой возможен рост, рефлексия, практико-ориентированное обучение и профессиональное сопровождение. Значимую роль играют принципы субъектности, преемственности, вариативности, а также вовлечение студента в сообщество практиков, сетевое взаимодействие, наставничество и саморефлексию.

Понимание социализации как целенаправленного педагогического процесса открывает перспективу для её проектирования: от стихийного встраивания в профессию к осознанному и поддерживаемому становлению учителя нового поколения. Именно в этом кроется стратегическая задача современного педагогического вуза – не просто обучить, а социализировать личность, способную нести культуру, знание и гуманистические смыслы будущим поколениям.

**Список источников**

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. 4-е изд. М., 2010. 304 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. 2-е изд. М., 2013. 416 с.

3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.

4. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. 2015. № 4. С. 9–21. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-kak-psihologo-akmeologicheskiy-fenomen-1 (дата обращения: 25.04.2025).

5. Дмитроченко Т. В. Категория «субъектность личности» в трудах представителей субъектно-деятельностного подхода // Вопросы педагогики. 2019. № 9-2. С. 34–38.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.

7. Макарова С. Н. Успешная профессиональная социализация: основные подходы к исследованию // Вестник ЧелГУ. 2007. № 17. С. 145–155. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-professionalnaya-sotsializatsiya-osnovnye-podhody-k-issledovaniyu (дата обращения: 22.04.2025).

8. Нургалиева В. Ю. Субъектная позиция как составляющая профессионального становления учащихся высших учебных заведений // Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики. Киров, 2023. С. 59–62.

9. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.

10. Лашкова Л. Л., Нургалиева В. Ю., Чуйкова И. В. Формирование субъектной позиции у будущих педагогов в воспитательной деятельности вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2024. № 1. С. 116–127. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-v-pedagogicheskom-vuze (дата обращения: 25.04.2025).

11. Лашкова Л. Л., Чуйкова И. В., Шанц Е. А. Неформальное образование в педагогическом вузе // Концепт. 2022. № 1 (88). С. 15–27.

12. Соколова И. И. Готовность молодых педагогов к профессиональной деятельности в контексте современных исследований // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3 (80). С. 359–364. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-molodyh-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti-v-kontekste-sovremennyh-issledovaniy (дата обращения: 25.04.2025).

УДК 378.637.064.2:316.6

# Человекоцентричность в образовательной деятельности педагогического вуза: к вопросу о взаимопонимании как основы эффективного взаимодействия преподавателя и студента

# A human-centered approach in education at a pedagogical university: about mutual understanding as the basis for effective interaction of the professor and the student

**Елена Борисовна Петрова**
**Elena Borisovna Petrova**

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия,
Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia,
PetrovaEB@yandex.ru

***Аннотация.*** В статье рассматриваются важнейшие преграды при воплощении человекоцентричного подхода в образовательном процессе педагогического вуза: причины отсутствия взаимопонимания между преподавателем и студентом. Основными причинами оказываются отсутствие мотивации, преувеличение или преуменьшение достигнутого и неоправданное «социальное ожидание». Для установления взаимопонимания как необходимой основы взаимодействия участников образовательного процесса в педагогическом вузе предлагается проводить такие мероприятия, как нестандартные занятия, личные встречи, тренинги, конференции с участием ведущих специалистов и др. Продуктом таких мероприятий могут стать совместные проекты, дидактические материалы, планы мероприятий. Основным критерием эффективности предлагается считать положительные отзывы преподавателей и студентов.
***Ключевые слова:*** человекоцентричность, педагогический вуз, образовательная деятельность, взаимопонимание, эффективное взаимодействие, образовательный процесс, преподаватель и студент
***Keywords:*** a human-centered approach, a pedagogical university, educational activities, mutual understanding, effective interaction, the educational process, the professor and the student

Педагогический вуз представляет собой своеобразную «кузницу» будущих учителей и преподавателей. Именно здесь передаются знания, умения и навыки тем, кто в будущем будет обучать в самых разных образовательных учреждениях. Именно здесь развиваются и воспитываются будущие учителя и преподаватели. Это люди, которые сами в перспективе будут обучать, развивать и воспитывать других людей [1]. Невозможно обучать кого-то, не обучаясь самому. Любой преподаватель и учитель сегодня, пожалуй, в большей степени, чем представитель любой другой профессии, постоянно развивается и обучается [2]. Эффективное взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе невозможно без взаимопонимания, выражающегося в гибкости, положительном отношении к обучению/преподаванию, терпимом восприятии эмоций и действий друг друга участниками образовательного процесса, адекватной оценки достигнутых результатов [3], когда

© Петрова Е. Б., 2025

личностно значимая ориентация и человекоцентричность образовательного процесса становится ключевой [4]. Несмотря на наличие множество исследований (см. подробно исследования О. Н. Игна [1], Н. И. Алмазовой и А. В. Рубцовой [5], Л. А. Голуб [6], Ю. М. Гончаровой [7], А. В. Цветковой [8], В. В. Сдобнякова [9]), вопрос об установлении эффективного взаимопонимания между преподавателем и студентом в педагогическом вузе остаётся дискуссионным, что и определяет актуальность данного исследования.

Цель данного исследования – выявить основные причины отсутствия взаимопонимания между студентом и преподавателем с обозначением мероприятий, необходимых для установления взаимопонимания как основы эффективного взаимодействия участников образовательного процесса в педагогическом вузе.

Особая атмосфера педагогического вуза определяет преподавателя и студента как участников образовательного процесса, к которым предъявляются исключительные требования. Преподаватель часто выступает не только и не столько как человек, передающий студенту знания, а как организатор, инициатор и координатор образовательного процесса. Исследователи (например, А. В. Цветкова [8], Н. Д. Гальскова [4]) полагают, что необходим индивидуальный подход к каждому студенту. Однако следует заметить, что наряду с недостаточным знанием особенностей отдельного студента, пренебрежением принципом активности и прочим имеется ряд общих причин отсутствия или наличия недостаточного взаимопонимания между преподавателями и студентами [10]. Для каждой причины обозначим задачи образовательного процесса, которые, на наш взгляд, должны быть основой для воплощения общей цели установления взаимопонимания между студентом и преподавателем в педагогическом вузе. Для решения каждой из обозначенных задач предложим мероприятия, опишем предполагаемые продукты мероприятий и представим критерии эффективности предложенных мероприятий.

Причины отсутствия взаимопонимания между преподавателем и студентом педагогического вуза могут быть следующие:

*Первая причина – отсутствие у студентов и/или преподавателя мотивации.*

У студентов может отсутствовать интерес к учению из-за получения образования по настоянию родственников (особенно, если это противоречит воле и желанию студента), поступления в непрестижное, на взгляд студентов, образовательное учреждение и пр. У преподавателей также может отсутствовать интерес к обучению студентов. Часто это происходит из-за необходимости преподавания дисциплины неоправданно большой трудоёмкости и преподавания непрофильной дисциплины [11].

Предлагаем создать положительный эмоциональный фон. Это способствовало бы заинтересованности участников образовательного процесса, установлению ассоциации обучения и преподавания с чем-то интересным, приятным, не всегда легким, но положительным, что получило бы выражение в повышении успеваемости студентов и в целом способствовало более успешному обучению студентов.

Задача преподавателя как координатора образовательного процесса в такой ситуации, на наш взгляд, – это создать и всесторонне поддерживать мотивацию у студентов и преподавателей (своих коллег или коллег и подчиненных, если преподаватель является руководителем в образовательном учреждении) к взаимопо-

ниманию и сотрудничеству. Для решения этой задачи можно предложить такие мероприятия, как:

1. Нестандартные занятия с использованием различных методик преподавания. Продуктами таких занятий могут быть дидактические материалы, банк проверочных заданий. Критериями эффективности таких мероприятий будут как минимум активность студентов на занятиях, также наличие положительных отзывов о занятии студентов и преподавателей.

2. Встречи, лекции, семинары с участием ведущих специалистов в различных областях. Продуктами таких мероприятий могут быть теоретический и практический обучающий материал, связи с ведущими специалистами. Критериями эффективности мероприятий будут ценность обучающего материала и наличие положительных отзывов о мероприятии студентов и преподавателей.

3. Реальные научные и образовательные проекты, текущие гранты, крупные международные конференции и симпозиумы, междисциплинарные круглые столы. Продуктом таких мероприятий могут выступать совместные проекты, теоретический и практический обучающий материал, связи с ведущими специалистами. Критериями эффективности мероприятий будут значимость совместных проектов, ценность обучающего материала, также наличие положительных отзывов о мероприятии студентов и преподавателей.

*Вторая причина – отсутствие у преподавателя авторитета.* Уважение к знаниям и опыту преподавателя формируется не на пустом месте. Во многом уважение как неотъемлемая часть авторитета основывается на предыдущем опыте и предубеждениях студентов [5].

Предлагаем поддерживать авторитет преподавателей, работающих в педагогическом вузе. Авторитет необходимо создавать с опорой на взаимное доверие преподавателя и студента, их готовности к сотрудничеству, сотворчеству, взаимопомощи.

Задача преподавателя в такой ситуации, на наш взгляд, – это культивировать у студентов уважение к знаниям и опыту преподавателя вообще и к знаниям и опыту преподавателей, которые непосредственно обучают данных студентов. Для решения этой задачи можно предложить такие мероприятия, как семинары, конференции, круглые столы, организованные преподавателями педагогического вуза совместно с ведущими специалистами в данной области. Продуктами таких образовательных мероприятий будут учебные издания, обучающий материал, связи с ведущими специалистами, совместные проекты. Критериями эффективности мероприятий будут положительные отзывы студентов и преподавателей о проведенных мероприятиях, значимость организуемых совместных проектов.

*Третья причина – преувеличение или недооценивание достигнутого/недостигнутого студентом и/или преподавателем.*

Недооценивание или переоценивание собственных качеств, достижений, знаний, опыта, умений возможно как у преподавателя, так и у студента. Во многом на это влияет социальная среда, в которой находятся преподаватель и студент.

Предлагаем формирование положительного отношения к профессии учителя. Принятие обществом особого статуса представителей этой профессии, проявление уважения к знаниям и опыту преподавателя/учителя, понимание трудностей в ра-

боте преподавателя/учителя могли бы существенно повлиять на взаимодействие преподавателя и студента.

Задача преподавателя в данной ситуации – организовать необходимые условия в образовательном процессе, при которых у студентов и преподавателей развивалась бы способность к адекватной самооценке. Для решения этой задачи можно предложить такие мероприятия, как психологические тренинги, семинары, круглые столы с участием ведущих специалистов. Продуктами таких образовательных мероприятий будут связи с ведущими специалистами, совместные проекты, а критериями эффективности мероприятий будет наличие положительных отзывов студентов и преподавателей и значимость новых совместных проектов.

*Четвертая причина – оправданное/неоправданное социальное ожидание.*

Студенты часто имеют определенные ожидания не только от обучения в педагогическом вузе, но и от отдельной дисциплины, которые могут оправдываться или нет. Преподаватель также может иметь определенные ожидания в отношении студентов, которые пришли обучаться в педагогический вуз, ожидая обнаружить мотивированность и увлеченность студентов будущей профессией учителя/преподавателя. Эти ожидания могут отражать социокультурные, возрастные и иные различия между преподавателем и студентом [1, 12].

Предлагаем копирование успешных преподавателей/учителей. Это касается эффективных методик, ноу-хау, эффективно применяемых ведущими преподавателями/учителями.

В данной ситуации задача преподавателя как координатора образовательного процесса в педагогическом вузе состоит в том, чтобы поддерживать студентов и преподавателей в их положительных и перспективных ожиданиях, стремлении знать и уметь распознавать социокультурные особенности представителей тех лингвосоциокультур, представители которых вовлечены в поликультурное пространство педагогического вуза.

Для решения этой задачи можно предложить такие мероприятия, как просветительские лекции, семинары, круглые столы с участием ведущих специалистов, проведение лингвофестивалей, совместное празднование наиболее значимых событий, посещение культурных мероприятий. Продуктами таких образовательных мероприятий могут быть совместные проекты, дополненные библиотечные фонды по различным областям знаний, видеокопилки, книги памяти и др. [11]. Критериями эффективности мероприятий будут положительные отзывы преподавателей и студентов о проведенных мероприятиях (в том числе комментарии в интернете и социальных сетях, ТВ, радио, блоги, ВК и пр.).

*Пятая причина – попустительское отношение преподавателя и студента к проблемным ситуациям.* Часто преподаватели полагают, что проблемные ситуации могут сходить на нет и не требуют особого внимания. Такое пренебрежение может привести к негативным последствиям.

Предлагаем создание благоприятной коммуникативной культуры, сохраняемой от поколения к поколению. Это подразумевает уважительное, терпимое отношение как к личности преподавателя/учителя, так и к личности студента, особую этику отношений и этикет, включая речевой этикет.

В данной ситуации необходимо поддерживать студентов и преподавателей в стремлении разрешать проблемные ситуации. Для решения этой задачи можно предложить такие мероприятия, как психологические тренинги и круглые столы, ролевые и деловые игры, дни самоуправления. Продуктами таких образовательных мероприятий будут сценарии ролевых и деловых игр, планы мероприятий, а критериями эффективности будут положительные отзывы преподавателей и студентов о проведенных мероприятиях и успешное решение проблемных ситуаций.

Таким образом, человекоцентричность в образовательной деятельности педагогического вуза как особого образовательного учреждения, где готовят будущих учителей, должна проявляться во внимательном, чутком отношении и всесторонней поддержке преподавателя и студента при устранении причины отсутствия взаимопонимания, так необходимого сегодня для успешной подготовки будущих учителей. Среди наиболее существенных причин следует отметить особо отсутствие у преподавателя авторитета, преувеличение или наоборот недооценивание достигнутого студентом и преподавателем, а также оправданное/неоправданное социальное ожидание. Для устранения обозначенных причин отсутствия взаимопонимания между преподавателем и студентом в образовательной среде педагогического вуза можно предложить такие мероприятия, как тренинги, нестандартные занятия, семинары, конференции, круглые столы, совместные проекты (в том числе научные и воспитательные), проведение конкурсов и лингвофестивалей, совместное празднование наиболее значимых событий и др. Продуктами таких образовательных мероприятий могут стать планы мероприятий, дидактические материалы, обновленные библиотечные фонды и др. Критериями эффективности мероприятий могут служить положительные отзывы преподавателей и студентов о проведенных мероприятиях и успешные решения проблемных ситуаций.

**Список источников**

1. Игна О. Н. Современная методическая подготовка учителей иностранных языков: состояние, проблемы, перспективы // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2022. Т. 16. № 1. С. 120–126.

2. Рогинский В. М. Азбука педагогического труда. М., 1990. 312 с.

3. Крюкова Е. М., Щербина Е. Ю. Человекоцентричность педагогического коллектива как фактор развития образовательной организации // Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования. 2024. № 3 (54). С. 41–45.

4. Гальскова Н. Д. «Диалогический антропоцентризм» как сущностная характеристика современного лингвообразования // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования : материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 56–61.

5. Алмазова Н. И., Рубцова А. В. Концептуальные основы профессионально ориентированного иноязычного образования в высшей школе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования : материалы международной школы-конференции (27–30 марта 2017 г.). СПб. : Изд-во Политехнического университета, 2017. С. 94–96.

6. Голуб Л. А. О проблеме взаимодействия преподавателей и студентов на занятиях иностранного языка // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2016. № 1. С. 14–18.

7. Гончарова Ю. М. Принципы человекоцентричного подхода в профессиональном образовании // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : материалы V Национальной научно-практической конференции. Керчь : Керченский государственный морской технологический университет, 2024. С. 230–233.

8. Цветкова А. В. Взаимодействие преподавателя и студента как один из аспектов эффективного образовательного процесса // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 209–212.

9. Сдобняков В. В. Научно-организационный подход к построению системы профилактики деструктивного поведения обучающихся в условиях университета педагогического профиля // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2024. Вып. 5 (235). С. 35–49.

10. Сулейманова К. К., Шарбузова Х. З., Шуруха Т. А. Взаимопонимание между преподавателем и студентом // Мировая наука. 2019. № 5 (26). С. 661–664.

11. Ашанин А. О. Формирование социально-профессиональной компетентности будущего специалиста в процессе интеграции обучения и воспитания. Казань : Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2015. 163 с.

12. Савкина А. К. Социолингвистический компонент межкультурной коммуникации учителя иностранного языка // Профессиональное лингвообразование : материалы Пятнадцатой международной научно-практической конференции (24 сентября 2021 г.). Нижний Новгород : НИУ РАНХиГС, 2021. С. 86–90.

УДК 378.147

# Является ли преподавание в вузе человекоцентричной образовательной практикой?

# Is teaching at a university a human-centered educational practice?

**Светлана Ивановна Поздеева**
**Svetlana Ivanovna Pozdeeva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
pozdeevasi@tspu.ru

***Аннотация.*** Ставится проблема преобладания в практике преподавания в высшей школе учебного монолога и авторитарной модели совместной деятельности, что является проявлением антропологического дефицита и препятствием развития человекоцентричности в общем и высшем образовании. Человекоцентричность рассматривается как выстраивание образовательных отношений, в которых преподаватель является организатором-участником, а студент – значимым и влиятельным участником совместной деятельности. В качестве приема организации партнерской модели взаимодействия преподавателя и обучающихся рассматривается ассоциация как совместный анализ визуального образа на учебном занятии, позволяющий организовать личностный диалог.

***Ключевые слова:*** совместная деятельность, партнерская модель, визуальное мышление, диалогизация, ассоциация, вовлечение

***Keywords*:** joint activity, partner model, visual thinking, dialogization, association, engagement

Сегодня в сфере высшего педагогического образования происходят трансформационные процессы, которые отражают, с одной стороны, общественные изменения, связанные с демократизацией и гуманизацией образования, а также актуализацией проблемы усиления культурного и технологического суверенитета России, с другой – с изменением общего образования и характера педагогической деятельности. Одной из проблемных точек в общем образовании является рост профессиональных затруднений педагогов и расширение спектра их профессиональных затруднений. Затруднения встречаются не только у молодых, но и у опытных педагогов. На наш взгляд, данные профессиональные затруднения можно разделить на две группы: методического и деятельностного характера. *Методический характер* трудностей подразумевает, например, недостаточное знание учителем преподаваемого предмета и низкое качество его преподавания, бедность методического инструментария, а также дидактическую и методическую обыденность как приверженность педагога старым, проверенным способам обучения и нежелание использовать новые продуктивные способы.

Затруднения *деятельностного характера* подразумевают однообразие содержания, моделей и форм организации совместной учебной деятельности педагога

© Поздеева С. И., 2025

и детей в образовательной практике. Так, до сих пор школьные педагоги культивируют авторитарную модель совместной деятельности, в которой педагог является руководителем, а ученики – исполнителями, подчиненными. По высказываниям педагогов, магистрантов ТГПУ, именно эта модель обеспечивает прочность предметных знаний и навыков, так как много внимания уделяется их отработке и закреплению через разные виды упражнений и массированную практику. При проведении занятий с магистрантами в рамках учебной дисциплины «Метаметодика» мы обратили внимание, что все студенты подчеркивают необходимость использования на занятиях с детьми интерактивных, диалоговых приемов для усиления познавательной активности, однако при обсуждении разных моделей организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской и партнерской) на наших занятиях все прямо бросаются защищать авторитаризм и доказывать, почему он необходим. Кроме того, на наш взгляд, педагоги сильно уповают на образовательные технологии, видя в них средство решения всех своих профессиональных проблем. В этой связи можно обозначить в качестве еще одной проблемной точки «победу» образовательных технологий над методиками преподавания учебных предметов в школе. Это означает, что педагоги излишне увлекаются новыми технологиями, по этой причине часто на уроке теряется предметное содержание.

Считаем, что без акцента на совместную деятельность педагога и учеников невозможно реально изменить и очеловечить образовательный процесс. Очеловечить – это значит вовлечь ребенка в совместную деятельность со взрослым и другими детьми; сделать его *значимым и влиятельным участником деятельности*. Значимый участник – это человек, важный для педагога (педагог искренне интересуется ребенком, его мнением, ответами, взглядами, доверяет ему) и важный для других учащихся (что он думает, почему он так думает, совпадает ли это с моим мнением, а что я сам про это думаю). Словосочетание «влиятельный участник» означает, что у ученика есть реальная возможность влиять на происходящее на уроке или занятии, т. е. на цели, содержание, способы и формы организации совместной деятельности. *Человекоцентричность в образовании* – это решение педагогом задачи вовлечения ребенка в деятельность, изменение его позиции от пассивного исполнителя к соисполнителю, от соисполнителя к значимому и влиятельному участнику деятельности. Г. Н. Прозументова писала о коллизии современного образования в антропологическом контексте, когда «бытующие образовательные практики препятствуют встрече человека со своим образованием и влиянию на него» [1, с. 56].

Антропологический дефицит затрагивает все сферы преподавания: не только общеобразовательную, но и высшую школу. По мнению В. В. Радаева, образовательный процесс в высшей школе «обладает высокой инерцией, сложившиеся преподавательские приемы и привычки нередко воспроизводятся годами» [2, с. 14]. Педагоги преподают так, как им удобно: они редко выходят из зоны комфорта и пробуют что-то действительное новое не только для студентов, но и для себя. Прочитать лекцию и провести практическое занятие в традиционной авторитарной модели посредством монолога гораздо легче, чем организовать учебный диалог с использованием активных методов обучения и продумывать специальные приемы вовлечения студентов в совместную образовательную деятельность.

При этом преподаватели не учитывают, что современным студентам очень трудно воспринимать бесконечные, слабо структурированные потоки монолога: если они не понимают, о чем идет речь, то просто отключаются, чтобы обезопасить свой мозг от перенапряжения. Слайдовые презентации кардинально не меняют ситуацию в лучшую сторону, особенно если они преимущественно текстовые и на них мало наглядного материала и несплошного текста (схем, таблиц). Студенты первого курса часто попадают в сложную ситуацию выбора: слушать лектора и записывать за ним, переписывать основную информацию со слайдов или делать и то и другое. Были случаи, когда первокурсники просили преподавателей не злоупотреблять презентациями, так как слушателям удобнее сконцентрироваться на записи того, что говорит лектор.

А. А. Полонников [3] пишет о визуальном повороте в современном образовании, когда на смену вербальным (текстуальным) медиаторам приходят визуальные образы. Традиционные наглядные средства, по мнению автора, лишь дополняют и усиливают вербальные смыслы; визуальные образы создают другую опору для образовательного действия: вижу, представляю, думаю, рассуждаю про это с другими, потому что другие видят по-другому. На наш взгляд, продуктивным приемом организации совместной деятельности в рамках партнерской модели взаимодействия преподавателя и студентов, основанным на визуализации, является **ассоциация.** Преподаватель выбирает далекий от темы занятия образ (картинку), который студенты связывают (через свое видение и размышления) с материалом, обсуждаемым на учебном занятии. Это могут быть предметы быта, мебели, инструменты, еда, транспорт, природные явления и т. д. Образы, связанные со школой (учитель, дети, учебные принадлежности, пространство класса и т. п.), не используются. Преимущества данного метода: визуализация как альтернатива тотальной вербализации; усиление вовлеченности студентов в деятельность (всем есть что сказать про данный образ); позитивный эмоциональный фон, так как не бывает правильных и неправильных ассоциаций и используется принимающая реакция со стороны педагога; ассоциация самого преподавателя – не эталон, а один из возможных вариантов в общем поле.

*Схема использования приема «ассоциация»*: 1) показ картинки (фото) и открытый вопрос преподавателя: «С чем вы можете связать этот образ?» или задание: «Свяжите этот образ с материалом, который мы сегодня обсуждаем»; 2) развернутые высказывания студентов (я вижу…, я подумала…., я представила…, мне кажется…., а еще я заметила, что…), которые полностью и безоценочно принимаются преподавателем; при этом педагог делает комментарии, задает уточняющие вопросы, эмоционально поддерживая говорящих; 3) в конце преподаватель объясняет свою ассоциацию и делает итоговое обобщение: «Итак, мы увидели/обнаружили/поняли, что…». Если выбранные преподавателем образы слабо «зацепили» обучающихся, последние могут придумать и прокомментировать свои образы.

Приведем пример использования данного приема на лекционных занятиях с магистрантами ТГПУ в рамках учебной дисциплины «Метаметодика» (общеуниверситетский модуль магистратуры по направлению «Педагогическое образование»).

*Лекция «Методические средства (вопросы, их виды, назначение, типичные недочеты учителей в задавании вопросов»). 3.04.2024.* Студентам было предложено четыре предметных картинки для выбора их ассоциации, связанной с темой «Учебные

вопросы»: лампочка, водопроводный кран (с каплей воды), рубанок, мясорубка. Примеры устных высказываний магистрантов. *Лампочка (самый частотный выбор)***:** задаешь вопрос, и как будто включается свет, идет объяснение; вопрос ярко высвечивает тему; он, как яркий свет, привлекает внимание детей и подталкивает их к размышлению; с помощью света лампочки (вопроса-«прожектора») высвечивается важная идея, которая потом обсуждается; включенная лампочка – активизация детей, выключенная – спад активности. *Кран (средняя частотность выбора):* из крана течет вода – это знания, которые дети пьют как воду; закрытый кран означает, что с помощью вопроса мы делаем остановку в этом потоке и закрепляем изученный материал. Учитель с помощью вопросов сам регулирует уровень знаний (силу подачи воды). Открытый кран – это открытый вопрос, закрытый кран – закрытый вопрос. Выясняем все постепенно (по капле), а в результате получаем поток воды (знаний и умений).

Менее частотными в плане выбора студентами оказались образы рубанка и мясорубки. *Рубанок:* с помощью вопросов оттачиваем и шлифуем понимание материала; важно не задеть тонкий/индивидуальный слой ученика, надо регулировать силу нажатия, используя оптимальные вопросы (не слишком легкие, но и не слишком трудные); обучение – это ручной труд: делаем человека своими руками, к каждому свой подход. *Мясорубка:* с помощью вопросов перерабатываем (перекручиваем) информацию; процесс поиска закрутился (начался) с помощью вопросов; измельчаем сложную тему, делая ее более понятной для детей; есть старые (механические) и новые (электрические) мясорубки: иногда надо возвращаться к старым способам работы и сложным вопросам. Электрические мясорубки – это более легкий способ переработки, чтобы добиться глубины понимания; он нужен для второстепенного материала, который осваивается легкими вопросами (вопросами низкого порядка). Студентам давалась возможность предложить свои образы. Ими оказались следующие: *отвертка* (с помощью вопросов выковыриваем, чтобы добраться до глубины понимания материала); *пульт от телевизора*: с помощью вопросов переключаем внимание с одного канала/аспекта на другой; если необходимо, можем вернуться на прежний канал; задействуем разные каналы восприятия.

*Лекция «Модели организации совместной деятельности: авторитарная, лидерская, партнерская»* (18.01.2025). Студентам предлагалось фото женщины в просторном вязаном *кардигане (оверсайз)* с телефоном в руке; видна только нижняя часть лица, сам кардиган и верхняя часть юбки. Все высказывания студентов можно обобщить в две группы. Первая (основная часть) связали кардиган с *авторитарной моделью* совместной деятельности. Их размышления сводились к следующему. Огромное количество материала, которое дети должны примерить (применить), столько не нужно; объем материала очень большой – детям не по размеру, поэтому материал украшен мелкими разноцветными пуговками как занимательными приемами. Самолюбование: педагог занимает все пространство (для детей в такой деятельности нет места), она смотрится, любуется на себя в телефон, делает селфи; я сама себе интересна; эгоцентризм, нарциссизм: посмотрите, какая я красивая. Это что-то традиционное, старое (бабушкино), привычное. Дети, как мелкие детали, на большом теле педагога, большой размер символизирует большой авторитет учителя. Все застегнуто – строгий порядок, дисциплина; педагог закрыт от детей, так как застегнут на

все пуговицы. Меньшая часть студентов связали этот образ с *партнерской моделью совместной деятельности.* Их пояснения сводились к следующему. Я модная, делаю селфи, значит, я на одной волне с детьми (раскованность, раскрепощенность педагога); неофициальный, свободный наряд (он меня не сковывает в движениях, в выборе методов работы с детьми). Это что-то уникальное, сделанное в одном экземпляре; творчество, призыв к творчеству. Учитель – кардиган, дети – пуговицы (разноцветные, разные), все вместе (взаимодействие взрослого и детей). *Примечание:* у преподавателя при выборе этого образа позиция была следующая: модели совместной деятельности – это максимально широкое (объемное) понятие, которое можно «надевать» и использовать в разных ситуациях (урок и внеурочное занятие, воспитательная работа, общение с коллегами и родителями, наставничество с молодыми педагогами, модели управленческой деятельности и др.).

Методический прием «ассоциация» позволяет, во-первых, реализовать партнерскую модель организации совместной на занятии, а значит – человекоцентричность (открытость, принятие, безоценочность, реализация личностных смыслов участников). Смыслообразование является показателем личностного диалога: студенты делятся своим видением друг с другом, с преподавателем и через образование этих смыслов пропускают через себя новый учебный материал. Преподаватель обогащается пониманием того, что и как видят студенты, практикующие педагоги, обнаруживает, что их волнует и заботит в реальной образовательной практике. Во-вторых, соорганизовать вербальное и визуальное мышление, старую и новую информацию, интеллектуальный и эмоциональный аспекты обучения, свое и чужое видение, актуализировать и обогатить свой образовательный и профессиональный опыт. В-третьих, это реальная возможность диалогизации, т. е. движения к образовательному диалогу, в котором каждый прав по-своему при условии, что он развернуто аргументирует свою позицию и слышит (учитывает) позиции других участников. Обучающиеся привыкают ценить разнообразие (мы по-разному смотрим на одно образовательное явление), ценить другого человека, в чем и заключается смысл человекоцентричной образовательной практики.

Таким образом, образовательная практика в вузе станет человекоцентричной, если ценностью для преподавателя будет организация совместной деятельности преподавателя и студентов, студентов между собой, если в пространство учебных занятий будут встроены реальные участники и их живые действия, если вовлеченность в совместную деятельность – это одновременно и условие, и результат человекоцентричности в общем и высшем образовании. «Дело не в том, чтобы “добавить” к образованию человека совместность, а в том, что никакого другого образования человека, чем его образование в совместной деятельности, просто нет» [1, с. 185].

**Список источников**

1. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск, 2016. 412 с.

2. Радаев В. В. Преподавание в кризисе. М., 2022. 200 с.

3. Полонников А. А., Король Д. Ю., Корчалова Н. Д. Визуальная медиация образовательных событий. Микроэтнографические аспекты. Минск, 2017. 211 с.

УДК 378.6

# Наставничество в образовательных организациях высшего образования МВД России: педагогические условия формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей

# Mentoring in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia: pedagogical conditions for the formation of professional identity of cadets and students

**Ольга Олеговна Попова**
**Olga Olegovna Popova**

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia,
olga250793@mail.ru

***Аннотация.*** В статье рассматривается роль наставничества в образовательных организациях высшего образования МВД России как ключевого фактора формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей. Анализируются педагогические условия, способствующие эффективному становлению будущих сотрудников правоохранительных органов. Особое внимание уделяется мнениям ведущих ученых в области педагогики профессионального образования.
***Ключевые слова:*** наставничество, профессиональная идентичность, курсанты, слушатели, педагогические условия, образовательные организации МВД России
***Keywords:*** mentoring, professional identity, cadets, students, pedagogical conditions, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Современные вызовы, стоящие перед правоохранительной системой России, требуют от сотрудников полиции не только высокого уровня профессиональной подготовки, но и сформированной профессиональной идентичности. Именно профессиональная идентичность обеспечивает осознание принадлежности к профессиональному сообществу, принятие его ценностей и норм. В этом контексте наставничество выступает важным элементом образовательного процесса в ведомственных вузах.

Наставничество в системе Министерства внутренних дел России (МВД России) представляет собой целенаправленный процесс передачи профессионального опыта, ценностей и традиций от опытных сотрудников к курсантам и слушателям. Наставничество как форма передачи профессионального опыта имеет глубокие исторические корни, тесно связано с эволюцией правоохранительных органов, изменением требований к профессиональной подготовке сотрудников полиции.

Как отмечает А. И. Турчинов, «наставничество в силовых структурах – это не просто передача знаний, а формирование профессионального мировоззрения и служебной идентичности» [1, с. 56]. С педагогической точки зрения наставничество в ведомственных вузах выполняет несколько функций: обучающую, воспитательную, адаптационную.

© Попова О. О., 2025

Следует отметить, что обучающая функция наставничества в образовательных организациях высшего образования МВД России представляет собой целенаправленный процесс передачи профессиональных знаний, навыков и компетенций от опытных сотрудников к курсантам и слушателям. В отличие от традиционного обучения, данный процесс характеризуется практико-ориентированным подходом, индивидуализацией учета личностных особенностей и уровня подготовки каждого обучающегося, непрерывностью – сопровождением на всех этапах профессионального становления.

Воспитательная функция наставничества в образовательных организациях высшего образования МВД России представляет собой целенаправленный процесс формирования профессионально значимых личностных качеств, ценностных ориентаций и служебной этики, патриотизма. Особое значение отводится формированию профессионального мировоззрения: привитие понятий служебного долга, чести; развитие правосознания и уважения к закону; воспитание нетерпимости к коррупционным проявлениям.

Адаптационная функция наставничества представляет собой системный процесс профессиональной и социально-психологической интеграции молодых сотрудников в служебную среду. Эффективность реализации данной функции зависит от комплексного подхода, сочетающего традиционные методы с современными технологиями. Как отмечает А. В. Мудрик, наставничество является «социально-педагогическим механизмом, обеспечивающим интеграцию молодого специалиста в профессиональную среду» [2, с. 45].

В. А. Сластенин подчеркивает, что эффективное наставничество должно базироваться на индивидуальном подходе, учитывающем личностные особенности обучающихся [3, с. 78]. В условиях ведомственного образования это особенно важно, поскольку профессиональная идентичность формируется не только через усвоение знаний, но и через принятие корпоративной культуры.

Как обоснованно отмечают Л.В. Ковтуненко и А.Б. Ковтуненко, «профессиональная идентичность сотрудника во многом определяется сформированным образом будущей профессиональной среды в период обучения в ведомственной организации» [4, с. 106].

Рассмотрим ключевые педагогические условия, способствующие формированию профессиональной идентичности курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования МВД России.

Интеграция наставничества в учебный и воспитательный процессы является первым педагогическим условием формирования профессиональной идентичности обучающихся. Данное педагогическое условие создает целостную систему профессионального становления, где образовательные и воспитательные воздействия взаимно усиливают друг друга. Сущность интеграции наставничества заключается в органическом единстве образовательных и воспитательных воздействий, синхронизации содержательных и процессуальных компонентов, создании единого профессионально ориентированного пространства. Реализация данного педагогического условия требует системной организации, методической гибкости

и постоянной корректировки с учетом изменяющихся требований к подготовке сотрудников полиции.

Вторым педагогическим условием формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования МВД России является личностно ориентированный подход (в системе наставничества). В исследованиях Е. А. Климова подробно представлены теоретико-методологические основания и базовые принципы данного педагогического условия. Так, основополагающими началами выступают приоритет индивидуальной траектории развития над стандартизированными программами, учет психофизиологических особенностей, ориентация на профессионально важные качества конкретного обучающегося. Реализация личностно ориентированного подхода требует создания гибкой системы сопровождения, учитывающей как психофизиологические особенности обучающихся, так и специфику правоохранительной деятельности. Современные технологии позволяют сочетать индивидуальный подход с массовостью подготовки без потери качества профессионального становления.

Третье педагогическое условие формирования профессиональной идентичности курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования МВД России – моделирование профессиональных ситуаций. Полагаем, что данное педагогическое условие является наиболее приоритетным. Приоритетность моделирования профессиональных ситуаций обусловлена уникальной способностью формировать целостную профессиональную идентичность в условиях, максимально приближенных к реальности, что соответствует как ведомственным требованиям МВД России, так и современным тенденциям профессионального образования.

Учитывая вышеизложенное, мы пришли к выводу, что реализация рассмотренных педагогических условий позволит создать эффективную систему формирования профессиональной идентичности, соответствующую современным требованиям к подготовке сотрудников правоохранительных органов.

Кроме того, в современных условиях трансформации правоохранительной системы России особую актуальность приобретает развитие целостной системы непрерывного наставнического сопровождения в образовательных организациях высшего образования МВД России. Данная система представляет собой стратегически выстроенный процесс профессионального становления будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, охватывающий все этапы их подготовки – от поступления в ведомственный вуз до первых лет практической службы.

Основу данной системы составляет принцип преемственности наставнической деятельности, реализуемый через три взаимосвязанных этапа. На довузовском этапе важную роль играет профессиональная ориентация абитуриентов, включающая ознакомительные встречи с действующими сотрудниками и подготовительные курсы под руководством опытных наставников. Основной образовательный этап (1–5-е курсы) предполагает комплексное сопровождение учебной, служебной и воспитательной деятельности обучающихся через институт кураторства, тьюторское сопровождение и индивидуальные образовательные маршруты. Особое значение имеет послевузовский этап сопровождения в течение первых трех лет службы, когда молодой специалист продолжает получать методическую и психологическую поддержку от наставников вуза и практикующих коллег.

В заключение важно отметить, что наставничество в образовательных организациях МВД России играет ключевую роль в формировании профессиональной идентичности курсантов и слушателей. Реализация трех взаимосвязанных педагогических условий создает комплексную систему профессионального становления, отвечающую вызовам правоохранительной деятельности в современной России.

**Список источников**

1. Турчинов А. И. Профессиональное образование в силовых структурах. М. : ЮНИТИ-ДАНА. 2018. 240 с.

2. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М. : Академия, 2013. 224 с.

3. Сластенин В. А. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2002. 512 с.

4. Ковтуненко Л. В., Ковтуненко А. Б. Образ образовательной среды ведомственной организации и профессиональная идентичность будущего сотрудника // Пенитенциарная наука. 2024. Т. 18, № 1 (65). С. 102–107. DOI: 10.46741/2686-9764.2024.65.1.012. EDN: ADXSTJ

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2005. 304 с.

УДК 378.147.34

# Специфика реализации проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов (на примере управленческих дисциплин)

# The specifics of implementing project-based learning in multicultural groups of master's students (using management disciplines as an example)

**Виктория Анатольевна Родионова**
**Victoria Anatolyevna Rodionova**

Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург, Россия,
Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia,
virodion@yandex.ru

***Аннотация.*** В статье исследуется применение проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов на примере управленческих дисциплин в Российском государственном педагогическом университете. Рассматриваются специфические вызовы и возможности, связанные с культурным разнообразием, включая языковые барьеры, различия в восприятии лидерства и образовательных традиций. Сделанные автором выводы подчеркивают важность структурированной межкультурной подготовки и доказывают, что при грамотной организации мультикультурность становится ресурсом для развития кросс-культурного лидерства и командной работы.
***Ключевые слова:*** проектное обучение, мультикультурное образование, магистранты, управленческие дисциплины, межкультурная коммуникация, высшая школа
***Keywords:*** project-based learning, multicultural education, master’s students, management disciplines, intercultural communication, higher education

Проектное обучение является одним из актуальных методов обучения в современной российской вышей школе. Это обусловлено спецификой самого проектного метода, применение которого может оказывать положительное влияние на обучающихся, формируя у них большую самостоятельность при выполнении работы, умение взаимодействовать с другими участниками проекта, умение находить общий язык с разными сокурсниками и оказывать им поддержку. Метод проектов способствует развитию умения выявлять проблемную ситуацию, анализировать ее, проводить наблюдения, строить гипотезы, выполнять задуманное, обобщать полученные результаты, делать выводы [1]. Тот уровень самостоятельности деятельности при решении образовательных задач, который дает метод проектов, его принципиальная креативность и интегративность, а также ориентированность метода на конкретный результат делают рассматриваемый метод обучения безусловным фаворитом в освоении дисциплин магистратуры.

В старейшем педагогическом университете России – Российском государственном педагогическом университете имени А. И. Герцена – практически на всех факультетах активно обучаются студенты и магистранты из других стран. В инсти-

© Родионова В. А., 2025

туте экономики и управления, одном из немногих структурных подразделений университета, не реализующем педагогические специальности, более половины студентов и магистрантов приехали учиться из других стран. Так, современное бизнес-образование в сфере управления персоналом на уровне магистратуры в настоящее время получают более 70 иностранных граждан, в основном из КНР, Узбекистана, Азербайджана, Таджикистана. Есть несколько представителей Армении, Молдовы, стран Прибалтики. Однако 90% магистрантов из других стран закончили бакалавриат в институте экономики и управления или на факультетах математики, иностранных языков Герценовского университета, то есть на момент поступления на первый курс магистратуры они уже более четырех лет находятся в социокультурном поле России. Несмотря на это, знание русского языка у многих магистрантов-иностранцев в основном недостаточное, в общении с носителями русского языка, русскоговорящими магистрантами и студентами, а также преподавателями существует серьезный языковой барьер. Более того, наши наблюдения показывают, что личностное и учебное взаимодействие магистрантов в мультикультурных группах без специальной организации со стороны преподавателя не происходит. Так, магистранты первого курса, которые учатся вместе второй семестр, не знают друг друга по имени и не общаются друг с другом, хотя у китайцев, имеющих самые большие трудности в общении на русском, всегда с собой гаджеты с онлайн-переводчиком, активно используемые ими на занятиях и в ходе взаимодействия с преподавателем.

Наш опыт преподавания управленческих дисциплин (в частности, курсов «Стратегический анализ и планирование деятельности по управлению персоналом», «Системы и инструменты менеджмента проектов в управлении персоналом») в мультикультурных группах магистрантов первого и второго года очного обучения показывает, что применение метода проектного обучения в таких группах обладает высокой эффективностью и имеет ряд принципиальных особенностей по сравнению с применением этого метода в монокультурной группе обучающихся. Особые акценты в обучение вносит сама специфика управленческой подготовки, которая требует не только теоретических знаний, но и навыков командной работы, лидерства и межкультурной коммуникации.

Проектное обучение основывается на принципах активного вовлечения обучающихся в решение реальных задач, развития soft skills и междисциплинарного взаимодействия – это традиционно для использования анализируемого метода в любой группе. Однако в мультикультурных группах магистрантов особое значение обретают такие аспекты, как культурные различия в восприятии лидерства, иерархии и принятии решений, языковые барьеры, влияющие на качество коммуникации и распределение ролей в группе, а также различия в образовательных традициях (например, активно перенимаемый российским менеджментом западный акцент на критическое мышление может не найти понимания у магистрантов с традиционным восточным взглядом на коллективизм и уважение к авторитету). Эти обстоятельства могут привести к конфликту ролей, неравномерной вовлеченности в проектную деятельности (так, некоторые студенты могут быть менее активны из-за культурных норм или неуверенности в языке). Обнаруживаются и различия в ожиданиях магистрантов от проекта (например, различные и не согласованные вовремя ориентации на процесс или на результат).

Если обратиться к тем видам проектов, которые доказали свою эффективность в работе с мультикультурными группами магистрантов, можно утверждать, что в первую очередь это информационные, исследовательские и практико-ориентированные проекты, выполняемые в парах или мини-группе с количеством участников не более четырех человек, причем состав групп принципиально должен включать представителей разных народов и полов. Продолжительность проектов может быть как краткой (от трех до восьми часов), так и средней (до двух месяцев). Для того чтобы мультикультурность группы магистрантов стала не барьером в освоении управленческих дисциплин, а эффективно используемым образовательным ресурсом в практике преподавателя, представляется целесообразным определение следующей специфики реализации проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов, заключающейся в организации принципиально значимых этапов деятельности обучающихся.

***Подготовительный этап к реализации проектного обучения в мультикультурной группе***. Целями этого этапа является формирование так называемой межкультурной осведомленности и организация преодоления языковой разобщенности. Для достижения первой из обозначенных целей в одно из занятий, предшествующих применению метода проектов, необходимо включить элементы тренинга по межкультурной коммуникации (если позволит время, можно предложить вниманию магистрантов разбор культурных измерений Хофстеде, Тромпенаарса и др.), провести обсуждение стереотипов и ожиданий студентов от групповой работы. Эффективно также обратиться к анализу кейсов с примерами успешных и неудачных мультикультурных проектов. Для преодоления языкового барьера и организации языковой поддержки магистрантам предоставляются глоссарии ключевых терминов по управленческим дисциплинам (если позволяет программа курса, они могут заняться разработкой этих глоссариев самостоятельно). Также заранее обсуждаем возможности использования переводческих инструментов (DeepL, Google Translate) – как показывает практика, этот опыт есть не у всех русскоговорящих магистрантов.

***Организация работы в проектных группах*** начинается с формирования команд. В этом случае сбалансированный подход, заключающийся в смешении студентов из разных культур для снижения кластеризации, доказал свою эффективность. При условии, что группа магистрантов достаточно хорошо знакома преподавателю, стоит учесть когнитивные стили ее представителей (их можно определить по методике Хони-Мамфорда: активисты, теоретики, прагматики, рефлексирующие). Особо значимым является распределение ролей в проекте (координатор, модератор, тайм-менеджер) с обязательной их ротацией для развития лидерских навыков магистрантов.

Для эффективной постановки задач в мультикультурной группе требуются четкие инструкции и заранее сформулированные критерии оценки (желательно в письменной, а также визуальной форме). В этом плане удачно использование известной магистрантам-управленцам технологии постановки целей по SMART. Необходима также разбивка проекта на этапы с промежуточными дедлайнами и чек-поинтами.

Очень значимо грамотно выстроенное управление коммуникацией проектных групп. Как эффективные зарекомендовали себя гибкие форматы общения при вы-

полнении проектов средней продолжительности – как синхронные (обсуждения в формате видеоконференций) и асинхронные (работа с дашбордами). Вне зависимости от длительности проекта значимо обсуждение и введение с общего согласия правил взаимодействия. К ним относятся не только нормы этикета типа уважительного тона общения, но и нормы обращения обучающихся друг к другу (на ты или на Вы, по имени или по фамилии), сроки ответа в чатах при асинхронной работе.

Для проектов любой длительности в мультикультурной группе очень важна организация регулярных ретроспектив с разбором успехов и трудностей, анализом уровня понимания друг друга членами проектной команды. Итоговая постпроектная рефлексия традиционно организуется в форме групповой дискуссии с вопросами: что получилось лучше всего? какие культурные различия повлияли на работу? как можно улучшить взаимодействие в будущем? Идея создания «банка знаний» (шаблонов, лучших практик проектной деятельности, частых ошибок) для следующих групп также обычно горячо поддерживается магистрантами.

***Методы оценки и обратной связи*** в образовательной деятельности при освоении управленческих дисциплин подразумевают обязательную оценку каждого обучающегося, его индивидуального вклада в проект и участие в групповой работе. Позитивно воспринимается такой метод, как оценка 360°, позволяющий получить оценку деятельности каждого от каждого участника проекта, подумать над самооценкой и услышать оценку преподавателя. В этом помогают также материалы своеобразного «портфолио проекта», в котором содержатся документы, подтверждающие вклад каждого (протоколы встреч, черновики, комментарии). Указанные материалы могут быть представлены приглашенному представителю другой проектной команды или приглашенному преподавателю для экспертной оценки, которая широко используется в проектном обучении [2]. При оценке важно учитывать не только результат, но и процесс (например, участие в дискуссиях, помощь другим).

Обратная связь в мультикультурных командах не может не учитывать особенности участников групп. Наш опыт показывает, что лучше избегать прямой критики в коллективных обсуждениях (это может быть воспринято как унижение) и использовать обратную связь по известной схеме «положительный аспект → зона роста → поддержка»). Для стеснительных обучающихся возможно организовать анонимную обратную связь.

В связи с языковым и коммуникативным барьерами особое значение в организации проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов обретает технологическая поддержка – онлайн-переводчики, цифровые доски для визуализации идей, бесплатные версии систем управления проектами для отслеживания задач по проекту. Магистранты также с удовольствием используют возможности искусственного интеллекта в ходе работы по проекту (ChatGPT и другие нейросети для генерации и проверки текстов).

Таким образом, анализ опыта реализации проектного обучения в мультикультурных группах магистрантов в ходе освоения управленческих дисциплин показал, что применение проектного обучения в указанных группах имеет свою специфику, а эффективность самого проектного обучения зависит от осознания культурных различий, четкой организации процесса, применения гибких методов коммуникации

и оценки. Мультикультурность можно рассматривать как ресурс, а не препятствие в процессе развития у магистрантов ключевых управленческих компетенций, в частности, способность к кросс-культурному лидерству, адаптивности и коллаборации.

**Список источников**

1. Донская Е. Ю. Применение проектного обучения в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN323.pdf (дата обращения: 03.03.2025).

2. Родионова В. А. Использование метода экспертной оценки в ходе изучения основ управления проектами в вузе // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1-1. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48642168 (дата обращения: 03.03.2025).

УДК 372.851

# Обновление подходов в методике обучения математике в начальной школе

# Updating approaches in the methodology of teaching mathematics in elementary school

**Нэля Вениаминовна Фетисова**
**Nela Veniaminovna Fetisova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
nfetisova@tspu.edu.ru

***Аннотация.*** В статье обозначена необходимость пополнения педагогов начального образования в образовательных учреждениях. Для повышения интереса студентов к профессии рассматриваются возможные способы обновления подходов в обучении методике преподавания математики в начальной школе через использование цифровых технологий, приемов моделирования, творческих подходов в формировании компетенций обучающихся. Особая роль выделена разработке и реализации проекта в рамках изучаемой дисциплины на базе педагогического технопарка «Кванториум» имени Б. И. Вершинина. Приводятся примеры актуальных задач для младших школьников и технология изготовления различных видов моделей к ним.
***Ключевые слова:*** обучение математике, подготовка педагогов начального образования, обновление подходов, приемы моделирования, педагогический технопарк
***Keywords:*** teaching mathematics, training primary education teachers, updating approaches, modeling techniques, pedagogical technopark

Профессия педагога – одна из важнейших в современном мире. Педагог – одна из ключевых фигур в обществе. Именно от педагога, его личности зависит воспитание и образование детей, а значит, будущее всей страны. В условиях модернизации образования все модели обучения реализуются в контексте федеральных государственных образовательных стандартов, которые предъявляют серьезные требования к педагогическому мастерству учителя. Как писал А. С. Макаренко: «Мастерство учителя не является каким-либо особым искусством, но… это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта. У человека должна быть единственная специальность – он должен быть большим человеком, настоящим человеком» [1, с. 39].

В настоящее время перед школой стоит проблема – подготовить учителя начальных классов нового типа, учителя, который обладает глубокими знаниями в области психологии обучения, воспитания и становления личности каждого ребенка, который умеет организовать общение в учебной деятельности, владеет специальными знаниями и умениями для внедрения инновационных новшеств в школьную практику [2, с. 18].

По данным Министерства просвещения, в школы приходят работать 75% выпускников педагогических вузов. В целом хорошие результаты, но 25% не приходят,

© Фетисова Н. В., 2025

а это каждый четвертый выпускник. На сегодняшний день количество учителей старше 50 лет составляет 39 процентов, а в возрасте до 29 лет – всего 5,5 процента. Такая статистика говорит об острой необходимости пополнения системы образования молодыми кадрами. Подтверждением этому является тот факт, что уже второй год мы, распределяя студентов 5-го курса на практику в образовательные организации, закрываем заявки от Департамента образования г. Томска (в этом году студенты факультета начального и дошкольного образования были распределены в 24 образовательные организации с острой нехваткой учителей начальной школы). Как бы ни менялся сегодня рынок труда – потребность в педагогах остается высокой [3].

Заинтересовать студентов, вовлечь в педагогическую реальность можно и нужно на лекциях и практических занятиях, используя интерактивные формы взаимодействия со студентами. Интерес к будущей профессии закладывается в процессе обучения в вузе. Рассмотрим возможные способы обновления подходов в методике обучения математике в начальной школе. Начнем с определения.

*Методика обучения математике* – это наука о математике как о научном предмете и закономерностях обучения математике учащихся различных возрастных групп. В своих исследованиях данная наука опирается на различные психолого-педагогические, математические основы и обобщения практического опыта работы учителей математиков. В основе обучения лежит методическая система, включающая пять компонентов: цели, содержание, методы, формы и средства обучения. Начинается процесс изучения дисциплины с общих вопросов обучения математике в начальной школе. Потом начинаем изучение частных вопросов от введения основного понятия математики – понятия числа и расширения множества целых неотрицательных чисел. Далее рассматриваем методику выполнения арифметических действий с числами. Одним из важных разделов является обучение решению задач. Понятие текстовой задачи вводится как описание жизненной ситуации на естественном языке с требованием дать количественную характеристику одного из компонентов этой ситуации или установить отношение между величинами. Учимся различать задачи по видам в различных классификациях. Рассматривая методику решения отдельной задачи, опираемся на шесть этапов, включая обобщение способа решения, если задача типовая. Вторая часть дисциплины посвящена величинам, методике изучения алгебраического и геометрического материала.

В связи с высоким темпом внедрения новых форм, средств и методов обучения педагог ставит перед собой задачи использования интерактивности, чтобы изучаемая дисциплина и в целом учебный процесс способствовали формированию коммуникативных навыков у студентов, адаптации к динамично меняющимся условиям жизни, социализации и стрессоустойчивости [4].

Анализ учебно-методической литературы позволяет выделить следующие интерактивные формы в образовании: метод круглого стола, диспуты, мозговой штурм, деловые и ролевые игры, case-study, мастер-классы.

Остановимся более подробно на способах обновления образовательного процесса в методике обучения математике, которые используются в последние годы на кафедре педагогики и методики начального образования Томского государственного педагогического университета:

1. *Использование цифровых технологий*. Разработан онлайн-курс дисциплины «Методика обучения математике» в двух частях, выложен в системе MOODLE, обеспечивая доступ для студентов очного, заочного и дополнительного профессионального обучения. Важность этого процесса обеспечивается тем, что студенты могут переходить с одной формы обучения на другую в силу различных жизненных обстоятельств. Положительная динамика в использовании цифровых форматов подтверждается умением студентов в своих разработанных сборниках задач в дополнение к учебно-методическим комплектам по математике включать QR-код, после сканирования которого перед обучающимися открываются новые возможности, например, занимательная игра по применению изученного теоретического материала и закреплению решения задач нового вида.

2. *Проблемно-ориентированное развивающее обучение*. Вместо традиционной лекции важно проводить проблемные занятия: ставить перед студентами реальные проблемы, взятые из опыта и практики студентов в образовательных организациях, тем самым активизируя студентов в нахождении путей решения профессиональных задач. Например, освоение деятельностного метода в построении учебного занятия происходит через сравнительный анализ с объяснительно-иллюстративным методом. Первый урок математики учимся строить совместно через коллективный диалог. Выделяем этапы в структуре урока в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) с указанием универсальных учебных действий (УУД), формируемых на каждом этапе. А затем, по мере изучения разделов методики обучения математике, обучающиеся строят уроки самостоятельно. Такое построение способствует и формированию соответствующей позиции будущего педагога в своей профессиональной деятельности в будущем: «от транслятора предметных знаний ученику до организатора освоения учеником предметного содержания» [5].

3. *Использование моделирования в процессе изучения отдельных тем*. При знакомстве с вычислительными приемами, связанными с переходом через разрядную единицу, можно показать модель десятка и отдельных единиц. В практической ситуации мы работаем с пучками палочек, но показать на бумаге модель десятка, используя знаково-символьные средства, интереснее, а кроме того, соответствует требованиям ФГОС НОО. В обучении методике работы над решением простых задач на основе выполнения операций с множествами составляем схемы, изображая элементы множества символами. В обучении методике работы по решению составных задач на пропорциональные величины используем моделирование в построении таблиц. В методике обучения решению уравнений прием моделирования имеет значение для построения отрезочных схем-моделей; в задачах на движение – для построения чертежа и построения графика движения в координатной плоскости.

4. *Использование творческих подходов в формировании компетенций студентов.* Анализ содержания заданий учебно-методических комплектов по математике показывает, что форма заданий и, в частности, текстовых задач бывает не интересной, не стимулирует к ее решению, нахождению нескольких возможных способов в поиске ответа. Поэтому в последние годы предлагаем студентам разрабатывать тексты задач в дополнение к учебникам на актуальные для детей темы. Сюжеты

могут быть основаны на детских литературных произведениях, например, «Приключения Алисы в стране чудес» Чарльза Доджсона (под псевдонимом Льюиса Кэрролла) или серии книг про Гарри Поттера писательницы Джоан Роулинг. Студенты откликаются с удовольствием, используют сюжеты известных сказок или занимательные действия героев популярных мультфильмов про семью Барбоскиных или Машу и Медведя и др. Приведем примеры некоторых из них:

А) Алиса вышла на прогулку в сад и увидела, как из-под куста на тропинку выползла улитка. В это же время из-под соседнего куста на тропинку выпрыгнула жаба и поскакала в ту же сторону перед улиткой. Алиса рассчитала, что жаба двигалась по тропинке со скоростью 5 м/мин, а улитка – 1 м/мин. Расстояние между кустами составляло 6 м. Алисе стало интересно, какое расстояние будет между улиткой и жабой через 10 минут такого движения?

Б) Охотник шёл по лесу, как вдруг заметил, что ветки куста зашевелились. Ему стало страшно, и охотник побежал прочь от этого куста со скоростью 500 м/мин. В это же время из куста выпрыгнул заяц, который испугался охотника и побежал в противоположном от него направлении со скоростью 95 м/мин. Какое расстояние будет между охотником и зайцем через 5 мин?

В) Маша и Медведь решили порисовать. Для своего рисунка Маша принесла 36 карандашей, и это на 12 штук больше, чем было у Мишки. Сколько карандашей принес Мишка?

Г) Семья Барбоскиных смотрела по телевизору интересную передачу. В конце ведущая сообщила, что в их городе будет проводиться конкурс красоты. Лиза и Роза захотели принять в нем участие. В ходе конкурса Роза набрала 20 баллов, а Лиза в 4 раза меньше. Сколько баллов набрала Лиза Барбоскина?

Обязательным является построение схемы или таблицы к задаче, определение ее вида и описание методики работы по шести этапам. К творческим подходам в методике обучения решению задач можно отнести задание, связанное с построением графика движения в координатной плоскости. Договариваемся, что траектория движения может быть в пределах города Томска или Томской области по какому-либо маршруту рейсового автобуса или легкового автомобиля. Чаще всего студенты выбирают знакомый маршрут, предварительно собирая информацию о скорости движения, количестве остановок, их названий, времени в пути и на остановках. Получается достаточно трудоемкое задание, способствующее формированию функциональной грамотности обучающихся. В будущем подобные задания студенты могут использовать в педагогической практике, поэтому складывают в свою методическую копилку.

5. *Организация проекта «Использование моделирования в обучении решению задач».* Актуальность темы разработки и реализации проекта была определена недостаточностью раздаточного материала в рамках использования приёма моделирования в методике обучения различных классификаций задач и необходимостью использования долгосрочного материала для моделей. Проблема заключалась в том, как технологически изготовить с помощью различных материалов (бересты, деревянные дощечки, фанера и т. п.) модели к различным видам задач. В начале работы были определены этапы, сформулированы задачи, решаемые на каждом

этапе. Новый вид деятельности студентам открывался при решении задачи по планированию и изготовлению предметных моделей к составленным видам задач. Работу начали с поиска и анализа требований к продукту изготовления моделей через интернет-ресурсы. Сделали обзор опыта изготовления моделей отдельными авторами в РФ. Обосновали выбор средств изготовления моделей, материалов, пригодных для использования в работе с младшими школьниками. Обсудили технический вариант полотна модели с перемещающимися элементами. Рассчитывали примерные размеры моделей для демонстрации обучающимся при фронтальной работе. Выбирали программный и аппаратный комплексы для изготовления моделей. Использовали цифровое оборудование Педагогического технопарка «Кванториум» имени Б. И. Вершинина для проектирования и реализации проектов моделей. Практическая значимость проектного исследования в возможности использования дополнительного раздаточного материала на практике в школе и в будущей профессиональной деятельности обучающихся. При организации проекта мы опирались на междисциплинарный подход, что способствовало повышению качества учебного процесса в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.

Степень ценности полученного человеком образования определяется степенью удовольствия, которое он получает от использования своего разума. Все участники проекта получили удовольствие от работы в команде, от общения в профессиональном поле и атмосферы творчества.

Таким образом, современная действительность и вызовы времени требуют выхода на новый уровень взаимодействия между преподавателем и обучающимися, где учитель становится навигатором в мире информации, способным помочь выбрать из потока информации наиболее достоверные и ценные сведения. Преподаватель становится модератором учебной деятельности, помогает в выборе формы работы, поддерживает связь между обучающимися, педагогами, администрацией, участниками организуемого проекта.

**Список источников**

1. Горохова Ю. В. Роль учителя в современной школе // Педагогическое мастерство : материалы VII Междунар. науч. конф. (Москва, ноябрь 2015 г.). М. : Буки-Веди, 2015. С. 8–10. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/9055/ (дата обращения: 22.04.2025).

2. Борисова Н. Я. Сопровождение инновационной деятельности педагогов // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». 2010. № 8. С. 16–21.

3. Семенова Н. А. Субъектная позиция педагога в условиях изменения рынка труда региона // Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании : материалы Международной научно-практической конференции (Томск, 25–27 апреля 2024 г.). Томск : ТГПУ, 2024. С. 96–101.

4. Виндилович А. В. Инновационные методы обучения в высшем образовании // Молодой ученый. 2022. № 1 (396). URL https://moluch.ru/archive/396/87663/ (дата обращения: 18.04.2025).

5. Поздеева С. И. К вопросу об обновлении методической подготовки будущего учителя // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2022. № S3(38). С. 25–27.

# РАЗДЕЛ 3. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК. НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: ТЕХНОЛОГИИ, ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

УДК 372.881.111.1

## Использование группового пазла для формирования навыков монологической речи на среднем этапе обучения английскому языку в школе

## Using a group puzzle to develop monologic speaking skills at the intermediate stage of English language learning in school

**Софья Алексеевна Захарова**
**Sophya Alekseevna Zakharova**

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия,
Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia,
sofya_zaharova_2002@mail.ru

***Аннотация.*** В статье рассматривается методика применения группового пазла (Jigsaw) как эффективного средства формирования навыков монологической речи у школьников на среднем этапе обучения английскому языку. Анализируются психолого-педагогические предпосылки использования метода, его этапы, принципы и возможности в контексте реализации требований ФГОС ООО.
***Ключевые слова:*** английской язык, средний этап обучения, устная монологическая речь, активные методы обучения, групповой пазл
***Keywords:*** English language, middle school, oral monologue, active learning methods, group puzzle

В соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), одной из наиболее значимых целей обучения иностранному языку является непосредственное формирование у обучающихся адекватного уровня иноязычной коммуникативной компетенции, предполагающей умение слушать и понимать собеседника, осуществлять процесс коммуникации в соответствии с нормами и правилами языка, культурой и традициями страны [1, с. 18]. В связи со сказанным особую значимость приобретает процесс развития именно речевой компетенции как компонента общей иноязычной компетенции учащихся. Речевая компетенция представляет собой совокупность умений и навыков обучающихся в четырех видах речевой деятельности: говорение, чтение, аудирование и письмо.

Говорение как инструмент межличностной коммуникации, позволяющий непосредственно реализовывать иноязычное взаимодействие, разделяется на две

© Захарова С. А., 2025

формы: диалогическую и монологическую. С точки зрения психологии монологическая речь считается более сложной формой речевого взаимодействия по сравнению с диалогом. Это объясняется необходимостью не только грамотно выстраивать высказывание, но и логично, последовательно и связно передавать информацию в рамках определённой темы. Монолог требует от учащегося ясного выражения мыслей без опоры на вопросы или подсказки собеседника, что значительно повышает уровень когнитивной и языковой нагрузки. Если диалогическая форма общения носит преимущественно ситуативный характер, то монологическая речь чаще всего строится на основе контекста и предполагает более глубокую проработку содержания и структуры высказывания.

Монолог как вид речевой деятельности направлен на донесение определённой информации от одного говорящего к аудитории или собеседнику и, по сути, выступает продуктивной формой общения. Согласно исследованию И. В. Драчук и К. В. Малхасян, монологическая речь реализует ряд ключевых коммуникативных функций: информативную – передача новых знаний о предметах и явлениях; воздействующую – убеждение в своей точке зрения; экспрессивную – выражение эмоционального отношения, а также развлекательную и ритуально-культурную [2, с. 372].

Так, основополагающей задачей процесса обучения монологу на уровне основного общего образования является формирование оптимального уровня монологических умений, то есть способности грамотно, логично, связно выражать мысли на иностранном языке с использованием лексики, грамматики и синтактических конструкций, соответствующих требуемому уровню подготовки. Современный исследователь Г. Т. Уразумбетова определяет наиболее значимые критерии (показатели) оценки учебного монолога: целенаправленный характер и решение коммуникативной задачи; непрерывность и смысловая законченность; логика изложения; самостоятельность [3, с. 128].

Одним из эффективных условий, способствующих развитию монологических навыков и повышению мотивации к изучению английского языка, выступает использование игровых и активных методов обучения. Особенно актуальным оказывается метод коллективной работы под названием «Групповой пазл» (jigsaw), который предполагает кооперативное взаимодействие учащихся и создает продуктивную коммуникативную среду.

Термин «пазл», заимствованный из английского языка (jigsaw puzzle – «загадка, головоломка») определяется как некая игра-головоломка, предполагающая составление картины или рисунка или иного изображения (фигура, схема) из множества фрагментов. Основным преимуществом пазла является его высокий уровень наглядности, что благотворно влияет на процесс усвоения иноязычных знаний, умений и навыков.

Возвращаясь к рассмотрению метода «Групповой пазл», следует отметить, что данная технология обучения была разработана американским психологом Э. Аронсоном в 1971 г. Суть метода заключается в том, что обучающиеся делятся на небольшие группы по 3–4 человека, при этом каждому участнику предоставляется уникальный фрагмент информации, недоступный другим членам группы. Целью совместной деятельности становится объединение этих фрагментов в единую це-

лостную картину, что возможно только при активном взаимодействии всех участников. Как подчёркивает Э. Аронсон, «реализация метода Jigsaw требует такой организации совместной работы, при которой поставленная цель становится недостижимой для каждого участника в отдельности» [4, с. 438].

Метод «группового пазла» (Jigsaw) представляет собой кооперативную стратегию обучения, при которой учащиеся становятся экспертами в определённой части темы и затем обучают своих одноклассников. Каждый ученик отвечает за изучение и представление своей части материала, что способствует развитию навыков самостоятельного изучения, ответственности и уверенности в себе.

Согласно Е. И. Алферовой, суть метода заключается в том, что класс разделяется учителем на уроке на три группы. Среднее количество человек в группе можем варьироваться от трех до шести человек, в зависимости от целей и задач работы.

На первом этапе, после получения группами задания, каждый член группы становится экспертом и занимается детальным изучением выбранного аспекта темы.

Второй этап предполагает расформировывание и перетасовку членов каждой группы: все эксперты объединятся по своим направлениям и проводят мозговой штурм, обмениваясь полученной информацией. Результатом данного этапа становится создание некоторого знаниевого пласта, компетентной подкованности каждого эксперта в выбранной области.

На третьем этапе участники возвращаются в свои исходные команды и делятся с остальными членами группы теми знаниями и выводами, которые они получили, работая в составе экспертного объединения. Здесь активизируется не только навык донесения информации, но и коммуникативные умения: учащиеся учатся слушать друг друга, задавать уточняющие вопросы, объяснять материал и вступать в продуктивное взаимодействие. Подобная организация учебной деятельности способствует формированию полноты восприятия темы каждым участником, создавая тем самым целостную картину – пазл изучаемой информации [5, с. 523].

Итогом внедрения метода «Групповой пазл» становится многоаспектное освоение учебного материала, сопровождаемое диагностикой и оценкой знаний. Преподаватель на завершающем этапе осуществляет контроль, корректирует и направляет обучающихся, фиксируя уровень усвоения темы. Данный метод обладает рядом существенных преимуществ: он стимулирует командную работу, повышает мотивацию, развивает память и внимание, снижает тревожность, улучшает атмосферу в классе и способствует формированию самостоятельных и исследовательских навыков [5, 6].

Примером применения метода «Групповой пазл» может быть изучение темы «Environmental Issues». Класс делится на группы, каждая из которых изучает определённый аспект: загрязнение воздуха, загрязнение воды, вырубка лесов и изменение климата. После изучения своих тем в экспертных группах учащиеся возвращаются в домашние группы и обучают одноклассников, что позволяет каждому ученику получить полное представление о теме и развить навыки монологической речи через подготовку и представление информации. Согласно позиции О. Б. Солдатовой, наиболее значимыми педагогическими и общедидактическими принципами реализации группового пазла на уроках иностранного языка являются: активность

и самостоятельность, наглядность, проблемность, динамичность, обратная связь и рефлексия [6, с. 55].

Таким образом, метод «Групповой пазл» выступает как действенный и универсальный инструмент для развития монологических умений учащихся на уроках английского языка. Его реализация способствует созданию условий для активного включения обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную учебную деятельность, развивает навыки командного взаимодействия и критического мышления. Важно, чтобы каждый участник группы ощущал персональную ответственность за изучаемый фрагмент информации, осмысливал его и вносил вклад в совместный результат. Такая организация способствует формированию мотивационной и познавательной активности, улучшает качество усвоения учебного материала и создает благоприятную атмосферу для развития речевых компетенций.

**Список источников**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г., 24 сентября, 11 декабря 2020 г., 12 августа 2022 г., 27 декабря 2023 г.). URL: https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 24.04.2025).

2. Драчук И. В., Малхасян К. В. Обучение монологической речи на уроках английского языка в средних классах // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в свете современных исследований : сб. науч. ст. XXXIII Международной научно-практич. конф. (Чебоксары, 20–21 октября 2022 г.). Чебоксары : Чувашский гос. пед. университет им. И. Я. Яковлева, 2022. С. 367–373.

3. Солдатова О. Б. Метод «группового пазла» как способ повышения мотивации изучения английского языка // Теория и практика социогуманитарных наук. 2022. № 1 (17). С. 53–58.

4. Уразумбетова Г. Т. Обучение монологической речи на уроках иностранного языка в условиях реализации ФГОС ООО // Образование и наука в современных реалиях : сб. материалов IX Международ. научно-практич. конф. (Чебоксары, 24 мая 2019 г.). Чебоксары : Интерактив плюс, 2019. С. 126–128.

5. Алферова Е. И. Метод кооперативного обучения «Групповой пазл» в формировании коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2023 : материалы Международ. студенческой научно-практич. конф. (Магнитогорск, 28–31 марта 2023 г.). Магнитогорск : Магнитогорский гос. тех. университет им. Г. И. Носова, 2023. С. 521–524.

6. Aronson E., Bridgeman D. Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals // Personality and Social Psychology Bulletin. 1979. № 5. P. 438–66.

УДК 78.05.159

# Субъективные факторы развития креативности у школьников на уроках музыки

# Subjective factors of the development of creativity among schoolchildren in music lessons

**Ольга Константиновна Майба**
**Olga Konstantinovna Maiba**

Азовский государственный педагогический университет, Бердянск, Россия,
Azov State Pedagogical University, Berdyansk, Russia,
maiba.olga@yandex.ru

***Аннотация.*** Представлена дефиниция понятия «субъективные факторы развития креативности у школьников на уроках музыки». Рассмотрен урок музыки в контексте основной формы музыкального воспитания в общеобразовательной школе. Выявлен творческий потенциал уроков музыки, способствующий развитию креативности у школьников.
***Ключевые слова:*** субъективные факторы, урок музыки, креативность, дети школьного возраста
***Keywords:*** subjective factors, music lesson, creativity, school-age children

Современная система образования предусматривает прогрессивный подход в решении проблем, творческую личность, способную нестандартно и оригинально мыслить. В области гуманитарно-педагогического знания рассматривается понятие креативности, которое предполагает формирование нового типа мышления и нового отношение к процессу творческого самовыражения личности. К сожалению, молодое поколение характеризуется фрагментарностью мировоззрения, которая выражается в несостоятельности овладения полноценным комплексом знаний, анализировать и обобщать необходимую информацию. В этом контексте Г. Н. Гаврилова подчеркивает: «Креативность как высший уровень человеческой деятельности направлена на позитивное преобразование существующих или на создание новых культурных ценностей, имеющих личное и общественное значение» [1]. Данная ситуация актуальна для предметов художественно-эстетического направления, в частности, к уроку музыки.

Понятие «креативность» значительное место занимает в трудах Д. Б. Богоявленской, Е. П. Ильина, В. Г. Каменской, В. Н. Козленко, К. Роджерса, Дж. Гилфорда, П. Торренса и других. Особенности диагностики развития креативности детей и подростков рассмотрены в исследованиях Е. Е. Туник. Специфика организации урока музыки в школе раскрыта в трудах Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой.

Методические рекомендации по проведению урока музыки представлены в ряде программ по учебному предмету «Музыка», разработанных Т. И. Науменко,

© Майба О. К., 2025

Т. Н. Кичак, Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной, В. О. Усачевой, В. А. Школяр, В. Н. Школяр. Однако некоторые вопросы результативности творческого развития обучающихся на уроках музыки не исследованы. Таким образом, целью реализуемого нами исследования является рассмотрение одного из важнейших вопросов представленного проблемного поля – определение субъективных факторов, способствующих развитию креативности школьников на уроках музыки.

Под субъективными факторами в педагогике принято рассматривать причины, способствующие результативности образования и развитию личности, которые актуальны для воспитанника и его учителей, а также окружающих людей и деятельности учебно-воспитательных учреждений. Известно, что музыкальное воспитание в общеобразовательных учреждениях школьник приобретает на уроке музыки. В учебном процессе у ребенка формируется музыкальная культура, художественный вкус, развиваются музыкальные способности. На уроках музыки дети школьного возраста анализируют, сопоставляют, сравнивают и обобщают учебный материал. Содержание данных уроков предусматривает широкий диапазон индивидуального творчества, в процессе которого обучающийся может раскрыть талант, проявить себя как неповторимая, креативная личность.

Главной целью школьной программы по музыкальному воспитанию является ознакомление учащихся с высокими образцами мирового музыкального искусства, посредством которых школьники приобщаются к творчеству. В этом контексте Е. Абдуллин и Е. Николаева рассматривают специфику музыкального обучения как «последовательное, целенаправленное подведение ребенка к глубокому проникновению в интонационную природу музыкального искусства; овладение различными видами музыкальной деятельности; постижение жанрового аспекта музыки; понимание взаимосвязи средств музыкальной и исполнительской выразительности, формы музыкального произведения, его художественного содержания» [2].

В учебном процессе урока музыки у школьников оптимизируется ассоциативно-образное мышление, творческое воображение, развивается художественная наблюдательность, формируются способности, актуальные в различных сферах деятельности. Подчеркнём, что активизация слуховых, зрительных, чувственных представлений у детей школьного возраста возникает в процессе восприятия. Процесс развития креативности предполагает комплекс творческих заданий, который способствует потребности у школьника овладению специальных знаний, навыков, оригинального плана к разработке и решению данного задания. Таким образом, в учебном процессе музыкального обучения происходит креативное развитие школьников.

На уроках музыки создается эмоциональная атмосфера, которая предполагает художественный диалог между учителем и школьником, самостоятельность суждений, самовыражения, ведь музыка придает уроку динамичность и художественную достоверность. В ходе беседы прослушанных музыкальных отрывков у школьников возникает необходимость доказывать своё мнение, которое способствует развитию речевых умений, навыков художественного диалога, формирует структурные компоненты креативности: ассоциативно-образное мышление, творческое воображение, художественную наблюдательность.

Умение строить художественный диалог между учителем и учеником, учеником и одноклассниками позволяет определить специфику уроков музыки, которая, на наш взгляд, предусматривает эвристическую художественно-образовательную среду. А. В. Хуторской рассматривает процесс эвристического обучения как «производительность, ориентированную на создание учеником внутреннего и внешнего образовательного продукта в форме увеличения знаний, умений, способов деятельности, приобретения необходимых компетентностей для самовыражения в жизни и творчестве (исследования, произведения, изобретения и т. п.) [3].

Рассматривая проблему педагогического творчества, Е. П. Ильин определяет в структуре педагогического творчества две ступени: 1) субъективная инновация (новый метод или способ); 2) новаторство (разработка нового метода обучения, эффективного для данных или любых условий педагогического процесса) [4]. В учебном процессе учителю музыки необходимо помочь школьнику раскрыть внутренние и внешние факторы для новых, оригинальных идей понимания и восприятия музыкального искусства: анализировать содержание музыкальных произведений, давать образные характеристики собственной творческой деятельности.

Развитие креативности учащихся наиболее активно происходит в годы школьного обучения на уроках музыки. Поэтому исследовательский феномен рассматриваем как педагогическую проблему, которую можно решить путем привлечения учащихся к музыкальному воспитанию и обучению.

Следовательно, под субъективными факторами развития креативности школьников на уроках музыки мы понимаем связь между организацией учебного процесса с направлением творческой деятельности на уроке и эмоциональным состоянием школьника.

Учитывая вышесказанное, обозначим следующие субъективные факторы на уроках музыки, использование которые способствуют эффективности в креативном развитии школьников:

– эффективность организации учебного процесса на уроках музыки (предполагает использование педагогических условий, принципов, инновационных методов и технологий);

– учет возрастных особенностей школьников (физиологические особенности возраста, предпочтения, индивидуальные возможности);

– интерес школьников к музыкальному воспитанию как мотивирующему компоненту креативного развития на уроке музыки;

– создание педагогических условий, способствующих развитию креативности у школьников;

– творческая направленность учебного процесса;

– мотивация школьников к учебной и самостоятельной работе;

– использование в учебном процессе компетентного подхода;

– анализирование результатов творческого процесса на уроках музыки.

Таким образом, обозначенные субъективные факторы становятся движущей силой креативного развития их личности, способствует расширению возможностей к самовыражению в творческой деятельности.

## Список источников

1. Гаврилова Г. Н. Педагогические условия развития креативности у учащихся образовательной школы в процессе внеклассной работы : автореф. дис. … канд. пед. наук. Чебоксары, 2010. URL: https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kreativnosti-u-uchashchikhsya-obshcheobrazovatelnoi-shkol (дата обращения: 24.03.2025).

2. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. 2-е изд., испр. и доп. М. : МПГУ, 2013. 432 с.

3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2012. 448 с.

УДК 378.14

# Трансформация ценностей семейного воспитания в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов

# Transformation of family education values in the context of professional training of future teachers

**Татьяна Иннокентьевна Печенкина**
**Tatyana Innokentievna Pechenkina**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
pt@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье предпринята попытка выделить ключевые моменты трансформации аксиологических основ отечественного семейного воспитания в период с XI по XXI в. Рассмотрены различные исторические периоды, ценности и модели семейного воспитания, которые отражают процессы социально-экономического, политического, идеологического развития общества. На современном этапе происходят процессы самоопределения семьи относительно брачно-семейных и детско-родительских взаимоотношений. Студенческая молодежь, будущие педагоги, являясь потенциальными родителями и воспитателями, должны иметь специальные компетенции в области семейной педагогики, понимание положительных и негативных тенденций в современной семье.
***Ключевые слова:*** семья, ценности семейного воспитания, студенты
***Keywords:*** family, values of family education, students

Семья, как маленькое государство, устанавливает свои императивы, восходящие к генетической памяти, традициям, национальным, культурным, территориальным особенностям. В разные периоды семьи, воспитывая будущее поколение, ориентировались на религиозные, духовные, светские, социалистические идеалы.

В XI–XIII вв. в Древней Руси в семейных отношениях господствовал патриархат, который вплоть до середины XIX в. занимал в семье устойчивую позицию. Впервые свод правил патриархальной семьи появился в своеобразном семейном кодексе XVI в. – в книге «Домострой», в которой всякий христианин, муж и жена могли обратиться за полезными сведениями и наставлениями.

Во главе патриархальной семьи стоял старший мужчина, который решал все семейные вопросы, младшие члены семьи слушались и почитали старших. В приоритете были интересы семейной общности, которые преобладали над индивидуальными потребностями, а также неразрывность брака в течение всей жизни супругов.

Относительно воспитания детей можем обнаружить в Домострое такие наставления: родители должны любить и хранить детей, «но и страхом спасать, наказывая и поучая, а не то, разобравшись, и поколотить». Если дети воспитывались в «страхе божьем и добром набавлении», то такие дети, как и их родители, будут и «Богом помилованы, священниками благословлены и добрыми людьми похвалены» [1].

© Печенкина Т. И., 2025

В XVII в. основные ценностные ориентиры остались неизменными. В это время детей в семьях воспитывали сообразно ветхозаветному и новозаветному подходам, то есть целью воспитания было постижение единства с Богом, ценность единства семьи, почитание родителей и послушания их воле, ценность детей, ценность спасения. Также можно выделить два направления, которые привнесли свои педагогические идеи – это «восточники» и «западники». Сторонники первого направления фокусировались на формировании социально одобряемого поведения ребенка в соответствии с христианскими идеалами. Так, например, Епифаний Славинецкий (1600–1675) в своем труде «Гражданство обычаев детских» дает наставления относительно религиозной жизни ребенка-христианина, также говорит о важности познания наук и культуре внешнего поведения ребенка. Представители другого направления («западники») стремились продвигать идеи просветительства и образования. Сименон Полоцкий (1629–1680) развивал идеи обучения детей в раннем возрасте, говорил о важности трудового воспитания, о необходимости в поступках, а не на словах демонстрировать свои убеждения. Полоцкий считал, что появление недостойных детей в семье – это результат баловства детей и потакания их капризам. При этом Сименон считал, что телесные наказания приносят пользу для растущего человека. Развивая гуманистические идеи, автор полагал, что основой воспитания является любовь между родителями и детьми, но любовь не балующая, а «милующая, освещенная светом христианского благоразумия» [2, с. 341]. По мнению Полоцкого, родители должны очень обдуманно подходить к выбору учителей для своих детей, выбирать «добрых учителей-наставников, которые помогут ребенку стать на путь добродетели и приобрести добрые знания» [3].

Таким образом, в XVII в. в ценностях семейного воспитания главенствующую роль играли религиозные основы («восточники»: личностное развитие ребенка не было первостепенным) и идеи просвещения («западники»: личностное развитие ребенка, интеграция в процессе воспитания христианских истин и мирского познания), которые получили свое развитие в Петровскую эпоху.

В ходе реформаторской деятельности Петр I решал, помимо политических, образовательные и воспитательные задачи. Подрастающее поколение обучали различным наукам, ремеслам, видам искусств, а также воспитывали поведению в обществе, умению одеваться, вести светские беседы.

В это время в воспитательные и образовательные процессы активно включается государство, дети должны в обязательном порядке обучаться в закрытых образовательных учреждениях с перспективой последующей государственной службы, поэтому рано отдалялись от семьи, что ослабевало детски-родительские связи.

В области семейно-брачных отношений были приняты такие нововведения, как разрешение на брак, в котором супруги принадлежат к разным религиям, запрет на насильственный брак, освобождение отцов незаконнорождённых детей от брака (оставалась только материальная ответственность в отношении матери и ребенка). Однако, по мнению историков, несмотря на принятые указы, в реальной жизни родители находили способы давления на своих детей и выдавали замуж, женили против их воли.

Говоря о ценностях семейного воспитания в XVIII в., нужно учитывать сословные различия: в дворянских семьях, которые образовывались по династическому

принципу, ориентировались на светское образование и воспитание (большое влияние оказала французская культура), в основе воспитания в крестьянских семьях по-прежнему христианские ценности (терпение, смирение, доверие, любовь). Однако в крестьянских семьях уже намечается тенденция к ослаблению семейных связей, созданию внешнего образа добропорядочной семьи. Упадок нравственных и моральных норм наблюдается в городских семьях (крестьянские переселенцы в промышленные города), которые адаптировались к жестким условиям новой среды.

Таким образом, несмотря на различия между дворянской и народной моделями семейного воспитания, можно обнаружить и единство в нормативности, иерархичности детско-родительских отношениях, раннем вовлечении ребенка в круг сословно-классовых обязанностей, строгость воспитательных воздействий и санкций [4].

Образовательная реформа 1860 г. в России года привнесла свои изменения в область семейной педагогики: теперь воспитание полностью стало зоной ответственности семьи. Однако возникла проблема неготовности, педагогической безграмотности родителей. Именно в это время на помощь семьям пришло гражданское общество (педагоги, врачи, писатели, общественные деятели, родители). Полезные советы по воспитанию детей публиковались в журналах «На помощь матерям», «Семейное воспитание», «Педагогический листок», «Образование», «Женское образование», для педагогов были изданы «Вестник воспитания», «Семья и школа», «Свободное воспитание». В это время открываются общественно-педагогические организации, кружки. Так, например, члены Родительского кружка обсуждали насущные проблемы семейного воспитания и пришли к выводу, что родители не признают детство ключевым этапом развития, не знают возрастных особенностей детей, как воспитывать трудных детей, не понимают, нужно ли детям религиозное и национальное воспитание и др. В результате деятельности Родительского кружка была издана «Энциклопедия семейного воспитания и обучения», авторами которой стали ученые, теоретики, педагоги и врачи (А. Н. Островский, И. А. Сикорский, П. Ф. Лесгафт, П. И. Каптерев и др.).

В одном из выпусков энциклопедии Н. В. Казмин описывает особенности жизни и быта, семейного воспитания в послереформенной России. Крестьянская семья живет в условиях бедности, нищеты и отсутствия элементарных гигиенических условий и медицинской помощи, а также тотальной безграмотности и следования приемам воспитания, основанных на суеверии, что приводит к массовой младенческой смертности. В таких семьях сохраняется патриархальная модель воспитания. Однако, в отличие от городских, крестьянские дети проводят больше времени на свежем воздухе, играют в уличные игры, поэтому укрепляют здоровье и закаливают характер.

Городские семьи (мелкие торговцы, прислуга, ремесленники, фабричные и заводские рабочие) не занимаются воспитанием, все нацелено на выживание. Более зажиточные городские семьи характеризуются некультурностью и отсутствием интереса к воспитанию детей, все внимание направлено на внешнюю сторону «приличной семьи».

В небогатых интеллигентных семьях ситуация с семейным воспитанием более благоприятная, родители пытаются воспитывать по книгам, однако педантичное следование книжным рекомендациям, когда не учитывается специфика воспита-

тельной ситуации отдельной семьи и индивидуальных особенностей ребенка, не всегда приводит к желаемому результату.

В семьях «высшего класса» женщины вели светский образ жизни, а воспитание своих детей поручали чужим людям (няни, гувернантки), которые, в большинстве случаев, были необразованны, не имели специальной подготовки, не соответствовали целям нового семейного воспитания.

Необходимо отметить, что на ценности семейного воспитания большое влияние оказал процесс эмансипации женщин, у которых стали меняться приоритеты [5].

По мнению Л. А. Грицай, к середине XIX в. дворянская семья начинает приобретать некоторые черты эгалитарности, а именно равенство в супружеских взаимоотношениях, либерализация детско-родительских отношений, приоритет интересов личности над общественными интересами.

Также представляется интересной версия Л. А. Грицай, которая относит значительную трансформацию ценностных основ семьи как одну из предпосылок революции 1917–1918 гг. [6].

После революции 1917 г. власти проводили новою политику в отношении семьи: была упрощена процедура развода (декрет «О расторжении брака»), легализовали аборт, теперь женщины могли контролировать репродуктивную функцию (основанием такого решения стало тяжелое материальное положение семей), принимались меры, направленные на поддержку материнства и детства (в 2018 г. приюты и сиротские дома были преобразованы в детские дома). Революция также изменила положение женщин, теперь они имели равные права во всех сферах жизни, доступ к работе, образованию, социальным услугам и благам.

Безусловно, в переломные моменты истории часто принимаются кардинальные или ошибочные решения. Ко вторым, очевидно, относятся упразднение института усыновления, проведение «революции быта», «свобода любви», исключение Церкви из семейной сферы, сферы воспитания.

Ценности семейного воспитания в советский период были, с одной стороны, «пропитаны» идеологическими установками (воспитание нового человека, строителя социализма и коммунизма, отказ от религиозно-нравственных ценностей), с другой – в приоритете было получение образования, профессиональная подготовка будущего гражданина советского общества. Здесь мы видим в воспитании и образовании главенствующую роль государства. Семья должна была сформировать личность, соответствующую требованиям советского общества.

В начале XX в. среди актуальных ценностей заявляется духовность. Так, виднейший русский философ И. А. Ильин в своем труде «Путь к очевидности» пишет: «Кто желает воспитать ребенка, тот должает пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта» [7, с. 29]. По его мнению, именно это упущено эпохой: «Последние поколения человечества разучились воспитывать в детях духовность инстинкта и тем открыли для них гибельные пути. Грядущая культура должна понять эту ошибку и обновить свое педагогическое искусство» [7, с. 30]. Поэтому процесс воспитания должен начинаться с инстинктивных корней человека, но не должен носить назидательный и поучительный характер, воспитание «должно сообщить ребенку новый способ жизни». Образование без воспитания И. А. Ильин считает делом ложным и опасным.

Так вот эта важная составляющая семейного воспитания в XX в. утрачивается. В. В. Зеньковский отмечает, что произошло «рассечение семьи», нарушение духовной связи ее членов [8, с. 57].

Трансформация ценностей семейного воспитания прослеживается и в контексте культуры семей разного типа. В патриархальной семье можно обнаружить постфигуративную культуру, которая характеризовалась медленными и незаметными изменениями, передачей опыта от старших поколений к младшим. В семьях с кофигуративной культурой дети и взрослые учатся у современников и сверстников. И в современных семьях, воспитывающих детей в эпоху цифровизации, преобладает префигуративный тип культуры, где и взрослые учатся у своих детей [9].

Таким образом, на современном этапе семья стала играть важную роль в процессе воспитания. По результатам социологических исследований последних лет, можем констатировать, что сегодня наиболее распространенным типом семьи являются нуклеарная, полная семья с детоцентрической моделью (интересы родителей сконцентрированы на ребенке, супруги в равной степени должны принимать участие в воспитании детей). Также есть и патриархальные семьи, где главой семьи в основном является супруг, но может быть и супруга. Эгалитарные семьи также представлены в нашем современном обществе, здесь интересы сфокусированы на супружестве, часто воспитание детей делегируются старшим поколениям. Среди современных семей можно выделить и те, которые затрудняются себя как-то идентифицировать в плане распределения ролей и власти, так как их отношения могут быть нестабильны, неустойчивы, воспитательную функцию в их семьях, как правило, реализуют старшие родственники, не задумываются, кто должен быть лидером в семье [10].

Также исследования показывают, что, несмотря на существование различных типов семьи, в реальной жизни в отечественных семьях основную нагрузку по воспитанию детей несет женщина. Поэтому в межличностных отношениях наиболее значимой фигурой у детей выступает мать.

Что касается ценностных оснований воспитательного процесса, ситуация также не столь очевидная. В современной семье нет четкой иерархии отношений прародителей, родителей и детей; концентрируя все интересы вокруг ребенка, детоцентрические семьи воспроизводят инфантильное, эгоистическое поколение. С прародителями у детей наблюдаются опосредованные отношения (их воспитательные методы уже устарели), с родителями, которые являются основными ответственными лицами, поскольку принимают жизненно важные решения относительно ведения домашнего хозяйства, экономической составляющей семьи, образования и воспитания детей, – в большей степени прямые контакты.

Итак, можно констатировать, что на современном этапе для семьи характерно снижение ее значимости (увеличение количества разводов, незарегистрированных браков, малодетных и неполных семей), отказ от патриархальной модели семьи, смещение интереса молодежи в профессиональную сферу, построение карьеры, обеспечение личной и материальной независимости. Также в современной семье наблюдается нарушение преемственности поколений, разрушение семейных традиций, деформация семейных ценностных ориентаций, что обусловлено нуклеарным характером семьи, желанием отделиться от старших поколений.

В последнее время проводятся социологические исследования, позволяющие выявить, какие ценностные ориентации, ценности семьи, семейного воспитания

у современной студенческой молодежи. В результате большинство студентов отмечают важность института семьи, однако в качестве основной функции выделяют эмоционально-психологическую функцию, а репродуктивная и воспитательная функции уходят на второй план, планируют одного, двух детей; и большинство молодых людей не хотят воспроизводить модель своей семьи. Также будущие педагоги поддерживают идею формирования ценностей семьи и семейного воспитания в образовательном пространстве вуза [11].

Таким образом, подвоя итоги, можно утверждать, что на современном этапе в обществе идет процесс формирования семейных ценностей и ценностей семейного воспитания. Процесс этот отображает кризисные явления в духовной, социально-экономической, политических сферах современного общества. Однако будущие педагоги должны сформировать свою аксиологическую, мировозренческую, компетентностную позицию относительно семьи, родительства, воспитания, а знание и понимание исторических предпосылок, традиций, трансформации ценностей семьи, семейного воспитания и включение в свой опыт традиционных и современных подходов обеспечат осознанность и глубину этого процесса.

**Список источников**

1. Домострой / под ред. протопопа Сильвестра. М. : Директ-Медиа, 2014. 157 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=254104 (дата обращения: 13.04.2025).

2. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. М. : Педагогика, 1985. 363 с.

3. Грицай Л. А. Полемика «грекофилов» и «латинофилов» о сути воспитания детей в семье во второй половине XVII века // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета : электронный научный журнал. 2022. № 2 (42). С. 237–251.

4. Миненко Г. Н. Реформы Петра I и их влияние на брак и семейную жизнь в дворянской и крестьянской среде (опыт сравнительного анализа) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 49. С. 150–156.

5. Энциклопедия семейного воспитания и обучения : в 59 вып. // Пед. музей воен.-учеб. заведений в СПб., Родительский кружок ; под ред. П. Ф. Каптерева. СПб., 1898–1910.

6. Грицай Л. А. Трансформация ценностных основ семейной жизни в России конца XIX – начала XX в. как предпосылка революционных событий 1917–1918 гг. // История и современность. 2012. № 1 (15). С. 180–191.

7. Ильин И. А. Путь к очевидности. М.; Берлин : Директ-Медиа, 2017. 194 с. URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=7247 (дата обращения: 13.04.2025).

8. Зеньковский В. В. О религиозном воспитании в семье // Вопросы православной педагогики. Вып 1. М., 1992. С. 57.

9. Мид М. Культура и мир детства : избранные произведения. М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1988. 429 с.

10. Грунт Е. В. Модели и типы современной российской семьи: региональный аспект // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : материалы XXI Международной конференции памяти проф. Л. Н. Когана (Екатеринбург, 22–23 марта 2018 г.). Уральский федеральный университет, Департамент политологии и социологии, Уральский гуманитарный институт. Екатеринбург, 2018. С. 1147–1162.

11. Печенкина Т. И. Современные тенденции развития ценностно-смысловых концептов «семья», «семейное воспитание» у студенческой молодежи // Современное профессиональное образование как ключ к устойчивому развитию России в XXI веке : сб. тр. Всерос. научно-практ. конф. (с международным участием) (Гатчина, 19–22 ноября 2024 г.). Гатчина : Изд-во ГГУ, 2025. С. 293–299.

УДК 372.853+373.62+378.147

# Функции научных установок класса «мегасайенс» в естественно-научном образовании

# The functions of scientific installations of the "Megascience" class in natural science education

**Михаил Александрович Червонный**
**Mikhail Alexandrovich Chervonnyy**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
mach@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье рассматриваются изменения в подходах к естественно-научному образованию в России в условиях XXI в., акцентируя внимание на внедрении концепции «Мегасайенс» в школьное обучение физике. Обсуждается проблема дефицита актуальных знаний в учебных материалах, вызванного разрывом между подготовкой учителей и современными достижениями науки. Цель исследования заключается в анализе функций научных установок класса «мегасайенс» и их влиянии на обучение школьников. В ходе исследования были использованы методы анализа образовательных стандартов и учебных материалов, опрос учителей физики. Выявлены ключевые функции научных установок, такие как научная, технологическая, общеобразовательная, специальная и национальная. Примером успешной реализации данной концепции служит установка «СКИФ», расположенная в Новосибирской области, предоставляющая учащимся возможность получить практические знания о современных научных методах. В заключение подчеркивается важность интеграции ресурсов «Мегасайенс» в школьные программы для формирования у студентов современного научного мировоззрения и подготовки квалифицированных специалистов, что будет способствовать развитию технологического суверенитета России.

***Ключевые слова:*** обучение физике, Мегасайенс, ускоритель, синхротрон, новые материалы, технологический суверенитет
***Keywords:*** physics education, Megascience, accelerator, synchrotron, new materials, technological sovereignty
***Благодарности:*** исследование реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания «Разработка содержания и методики подготовки будущих педагогов к реализации воспитательной работы в логике формирования ценностного отношения к целям достижения технологического и культурного суверенитета страны» (QZOY-2025-0006).

В условиях стремительного развития науки и технологий особую значимость приобретает эффективное естественно-научное образование. В начале XXI в. в России, как и в других странах, произошли значительные изменения в подходах к обучению, требующему более глубокого изучения современных знаний и их приложений. Появление в России новых и глубоко модернизированных международных научных комплексов класса «мегасайенс» открывает новые возможности для фор-

© Червонный М. А., 2025

мирования обновленного содержания школьного физического образования, обеспечивая интеграцию достижений научных исследований в учебный процесс. В качестве примера Мегасайенс, актуальных для науки и промышленности, можно привести российские установки-ускорители: СИЛА (Протвино) – источник синхротронного излучения (ИСИ) четвертого поколения с рентгеновским лазером на свободных электронах; КИСИ – Курчатов (Москва) – единственный в России модернизированный кольцевой ИСИ; Сибирский кольцевой источник фотонов СКИФ (Кольцово) – также кольцевой синхротрон поколения 4+; РИФ – синхротрон на острове Русский (Владивосток); NICA (Дубна) – ускоритель Объединенного института ядерных исследований и другие.

Современные школы сталкиваются с дефицитом актуальных знаний физической науки, что приводит к недостаточному освещению ключевых технологий и открытий в учебных материалах. В то время как традиционная предметная система образования была успешной в период своего существования, сегодняшние реалии требуют адаптации учебных программ к требованиям времени. Исследования показывают, что существует разрыв между подготовкой учителей и современными достижениями науки, что особенно заметно в обучении физике [1, с. 4]. Актуальность внедрения концепции «Мегасайенс» в естественно-научное образование заключается в необходимости восполнения этого пробела и формирования у учащихся целостной картины современного мира.

Цель данного исследования состоит в анализе функций научных установок класса «мегасайенс» в контексте естественно-научного образования и их последующего влияния на обучение школьников. Для достижения данной цели применялись следующие методы: анализ образовательных программ, существующих учебных материалов, сбор данных о функциях научных установок «Мегасайенс» и их применении в образовательном контексте, опрос учителей физики относительно применения на уроках, выделенных в контексте цели данного исследования содержательных единиц. Кроме того, оценивались возможности интеграции новых знаний, получаемых на установках, в учебные программы, направленные на повышение интереса и практических навыков учащихся.

*Результаты исследования:*

1. Проанализировано программное содержание курса 7–9 класса базовой [2] и углубленной физики [3]. В программах базового и углубленного уровня прямых тем, посвященных ускорителям, нет. Практически отсутствуют темы, иллюстрирующие возможности физики в создании высокотехнологических устройств, новых материалов и конкретных технологий в программе базового уровня. Отдельные содержательные единицы в программах углубленного уровня 7-9, например графен, технологии получения искусственного алмаза, начиная с 8-го класса, технологии применения ультразвука, космической связи, свойств мобильной связи в 9-м классе.

2. Проанализированы учебно-методические комплексы (УМК) 7-9 классов [4–20]. Анализ проводился по наличию в УМК категорий: современные устройства, новые материалы и технологии. Из этих категорий непосредственно для данного исследования интерес представляли наименования (отражены в табл. 1 первый столбец), так или иначе связанные с пониманием деятельности научных установок

класса «мегасайенс», а именно реакторами и ускорителями (коллайдерами, синхротронами). Синхротроны – установки, предназначенные не только для научной, но и для инновационной деятельности в промышленности, а именно с направлениями, развитие которых связано с современными методами структурной диагностики (рентгенография, рентгеноскопия, синхротронное излучение и т. п.), в том числе диагностики контроля изготовления плат с полупроводниками, их устойчивостью в агрессивных средах и др.

*Таблица 1*

**Частота использования выделенных категорий по уровням на уроках физики**

| Категории | На уроках | | | | Проекты |
|---|---|---|---|---|---|
| | Описательно | Фрагмент | Темой | Эксперимент, лаб. работы | |
| Устройства | | | | | |
| СВЧ-печь | 11 | 8 | 1 | | |
| Лазер, лазерная указка | 12 | 5 | 1 | 2 | |
| Ускоритель частиц (в разделе электромагнитные волны) | 11 | 4 | 1 | | 1 |
| Ускоритель частиц (в разделе магнитное поле) | 9 | 2 | 4 | | |
| Микросхемы | 11 | 5 | | | |
| Полупроводниковые матрицы | 14 | 2 | | | |
| Материалы и технологии | | | | | |
| Использование электромагнитных волн различного диапазона:<br>– в устройствах связи,<br>– медицине, рентгеноструктурном анализе,<br>– пищевой промышленности,<br>– сельском хозяйстве,<br>– криминалистике,<br>– искусствоведении,<br>– исследовании космоса,<br>– прогнозировании погоды,<br>– солнечной энергетике | 3 | 12 | 2 | | 1 |
| Исследования на ускорителях, которые приводят к открытию частиц, уточнению их свойств (коллайдеры, синхротроны) | 16 | 2 | | | |
| Нанотехнологии | 14 | 1 | | | |
| Материалы, обладающие специфическими электрическими свойствами | 11 | 6 | | | |
| Диффузия при изготовлении полупроводниковых элементов для устройств (компьютеров, смартфонов, телевизоров и т. п.) | 14 | 2 | | | |
| Использование полупроводников как основы современных приборов | 10 | 6 | 1 | | |

3. Проведен опрос, в котором 20 учителей физики расставили выделенные высокотехнологические устройства, материалы и технологии по уровням использования встречаемого материала (описательно, фрагментом урока, темой урока, на уровне эксперимента, на уровне проекта). Полученные частоты использования выделенных категорий по уровням на уроках физики (*описательно* – в несколько повествующих предложениях, *отдельным фрагментом* урока, *темой урока, темой проекта* учащихся) представлены в столбцах 2–6 табл. 1. Далее с педагогами путем обсуждения определена значимость объектов класса «мегасайенс» в обучении физике. Уточнены функции данных установок в образовании. Научные установки класса «мегасайенс» играют многофункциональную роль в естественно-научном образовании. К ключевым функциям можно отнести:

1. Научную: предоставление актуальных данных и проведение передовых научных экспериментов, что способствует пополнению знаний в различных областях.

2. Технологическую: выполнение производственных экспериментов, имеющих важное значение для инновационной деятельности.

3. Общеобразовательную: формирование новых содержательных аспектов естественно-научного образования, которое влияет на мировоззрение обучающихся, понимание технологического уклада, междисциплинарности.

4. Специальную: поддержка профильного обучения и развитие технических навыков у учащихся.

5. Национальную: содействие сохранению технологического суверенитета страны.

В частности, установка «СКИФ», которая строится недалеко от Томска, в г. Кольцово Новосибирской области, является одним из примеров научных комплексов, в котором активно участвуют томские ученые и инженеры. В процессе иллюстрации деятельности установки СКИФ посредством соответствующих учебно-методических разработок у обучающихся школ и будущих педагогов можно сформировать представление о синхротронном излучении, процессе работы с наноразмерными материалами и методах структурной диагностики, что делает изучение физики более наглядным и актуальным.

Дискуссии о необходимости изменений курса физики основной школы в сторону ранней и продолжительной экспериментальной деятельности, необходимости освещения некоторых современных содержательных единиц на базовом уровне физики комплексно освещаются в источнике [1]. В источнике [21] затрагиваются вопросы нанотехнологий, световодов, смартфонов и т. п. для обучения физике в 7–9-х классах. Однако системный анализ использования синхротронного излучения, деятельности ускорителей, новейших реакторов как для науки, так и для инновационных предприятий в различных прикладных междисциплинарных исследованиях в целом в отечественной образовательной литературе только формируется. Это важно для обучающихся разных профилей, поскольку изучение вопросов современного естествознания и его состоявшихся и разрабатываемых технологических приложений имеет для школьников общекультурное, мировоззренческое значение, формирует их технологическую культуру [22].

Из полученных результатов очевидно, что естественно-научное образование нуждается в инновациях, и научные установки класса «мегасайенс» открывают но-

вые горизонты для школьников. Установки и связанные с ними аспекты предоставляют уникальные возможности для практического применения теоретических знаний на уроках, помогут в формировании научного мировоззрения и критического мышления. Введение тем, связанных с нанотехнологиями и исследовательскими методами (методами структурной диагностики), в учебную программу поможет значительно повысить уровень подготовки учащихся, обеспечивая подготовку квалифицированных специалистов, способных работать в высоких технологиях.

Функции научных установок класса «Мегасайенс» имеют огромное значение для современного естественно-научного образования. Они не только обогащают учебный процесс актуальными знаниями, но и способствуют формированию у школьников понимания сложных научных концепций. Важно сделать сложный материал простым и понятным. Адаптация содержания достижений науки важный шаг улучшения качества образования и подготовки будущих специалистов, способствующий развитию технологического суверенитета России. Интеграция передовых ресурсов «Мегасайенс» в школьные программы открывает перед учащимися возможность приобщиться к меняющемуся ландшафту науки и техники, готовя их к будущим вызовам и возможностям.

**Список источников**


1. Гольцман Г. Н. Пурышева Н. С., Львовский В. А. и др. Экспериментальная деятельность учащихся – основа обучения физике в современной школе. М. : Прометей, 2024. 234 с.
2. Рабочие программы: Физика 7–9-классы база. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/20_ФРП-Физика_7-9-классы_база.pdf (дата обращения: 25.04.2025).
3. Рабочие программы: Физика 7–9-классы база. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/21_ФРП_Физика_7-9-классы_угл.pdf (дата обращения: 25.04.2025).
4. Перышкин И. М., Иванов А. И. Физика. 7-й класс. Базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 239 с.
5. Перышкин И. М., Иванов А. И. Физика. 8-й класс. Базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 255 с.
6. Перышкин И. М., Гутник Е. М., Иванов А. И., Петрова М. А. Физика. 9-й класс. Базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 351 с.
7. Изергин Э. Т. Физика. 7 класс : учебник. М. : Русское слово, 2022. 232 с.
8. Изергин Э. Т. Физика. 8 класс : учебник. М. : Русское слово, 2021. 264 с.
9. Изергин Э. Т. Физика. 9 класс : учебник. Москва: Русское слово, 2021. 224 с.
10. Генденштейн Л. Э., Булатова А. А., Корнильев И. Н., Кошкина А. В. Физика. 7 класс. Ч. 1 и 2. М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2021.
11. Генденштейн Л. Э., Булатова А. А., Корнильев И. Н., Кошкина А. В. Физика. 8 класс. Ч. 1 и 2. М. : БИНОМ, Лаборатория знаний, 2022.
12. Грачев А. В., Погожев В. А., Боков П. Ю. и др.Физика: рабочая программа к линии УМК: 7–9 классы. М. : Вентана-Граф, 2017. 86 с.
13. Грачев А. В., Погожев В. А., Селиверстов А. В. Физика-7. М. : Просвещение/Вентана-Граф, 2022. 288 с.
14. Громов С. В., Родина Н. А., Белага В. В. Физика. 8 класс : учебник. ФГОС. М. : Просвещение, 2022. 304 с.
15. Громов С. В., Родина Н. А., Белага В. В. Физика. 9 класс : учебное пособие. ФП. ФГОС. М. : Просвещение, 2017. 319 с.

16. Гутник Е. М., Петрова М. А., Черникова О. А. Физика. 7–9 классы : рабочая программа к линии УМК И. М. Перышкина, Е. М. Гутник, А. И. Иванова. М. : Просвещение, 2021. 77 с.

17. Перышкин А. В. Физика. 9 класс : учебник М. : Экзамен, 2022. 336 с.

18. Пурышева Н. С., Важеевская Н. Е. Физика: 7-й класс: базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 224 с.

19. Пурышева Н. С., Важеевская Н. Е. Физика: 8-й класс: базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 240 с.

20. Пурышева Н. С., Важеевская Н. Е., Чаругин В. М. Физика: 9-й класс: базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2022. 350 с.

21. Бабурова О. В., Разумовская И. В., Фролов Б. Н., Шаронова Н. В. Формирование представлений школьников о современной науке и технике / под ред. Н. В. Шароновой. М. : Прометей, 2018. 222 с.

22. Хайрулин Э. Р., Нуриев Н. К., Крылов Д. А. и др. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в трактовке ученых философов и педагогов // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 11.

УДК 378

# Историко-методологическая характеристика экспертно-педагогической деятельности как современной образовательной практики

# Historical and methodological characteristics of expert pedagogical activity as a modern educational practice

**Денис Владимирович Чернов**
**Denis Vladimirovich Chernov**

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
chernov.de@mail.ru

***Аннотация.*** В статье представлен анализ становления и развития экспертной деятельности, направленной на оценку качества образования и его результативности. Рассмотрена эволюция основных подходов к экспертной деятельности (функциональный, профессиональный и развивающий подходы). Определены понятия экспертизы, экспертной деятельности. Предложено и определено понятие «экспертно-педагогическая деятельность», отражающее современные процессы, связанные с организацией экспертной деятельности в образовательной организации.
***Ключевые слова:*** экспертиза, экспертная деятельность в образовании, экспертно-педагогическая деятельность
***Keywords*:** expertise, expert activity in education, expert pedagogical activity

В истории человечества, по мере усложнения общественного устройства и роста объемов специальной информации, на определенном этапе возникала потребность в людях, способных на основе своих знаний и профессионального опыта дать оценку происходящим событиям и предложить стратегию разрешения сложившихся противоречий. По мнению М. Н. Малютина [1], первые упоминания о специальных знаниях появились еще в VI в. до нашей эры в Китае. С развитием науки в новое время (XVII–XVIII вв.) появляется понятие «экспертиза», которое приобретает универсальное значение в независимости от сферы применения. Преодоление общественных противоречий, разрешение волнующих человечество вопросов относятся к научному поиску, одним из методов которого является метод экспертизы.

Понятие «экспертиза» производно от «эксперт», а значит понимание сущности экспертизы как вида деятельности во многом связано с человеческим фактором, признанием большой роли мнения конкретного человека или группы людей по отношению к какой-либо деятельности или её результату. Понятие «эксперт» (от латинского «expertus») переводится как опытный [2, с. 2]. Именно опыту и знаниям человека отдается предпочтение при выборе экспертизы как способа изучения окружающей действительности. И если экспертизу рассматривать как способ изучения окружающего мира, основанный на научных методах, но имеющий свои особенно-

© Чернов Д. В., 2025

сти, то профессиональное участие в этом процессе человека определенно можно охарактеризовать понятием «экспертная деятельность».

В научной литературе, в отличие от определения понятия «экспертиза», «экспертная деятельность» как понятие не имеет однозначной трактовки. Вместе с тем в контексте нашего исследования требуется уточнение понятия «экспертная деятельность в образовании». Проведенный анализ результатов педагогических и психолого-педагогических исследований по данному вопросу позволяет выделить три основных подхода к пониманию экспертной деятельности в образовательной организации: функциональный, профессиональный и развивающий.

В рамках функционального подхода экспертная деятельность понимается как процесс проведения экспертизы в образовательной организации. В данном случае экспертиза и экспертная деятельность часто используются как схожие и взаимозаменяемые понятия. Экспертная деятельность, таким образом, складывается из различных экспертиз, проводимых экспертами в образовательной организации, как необходимая функция системы образования, необходимая для осуществления контроля его качества и результативности.

Второй подход (профессиональный) представляет экспертную деятельность как «самостоятельный вид профессиональной деятельности, объединяющий разнообразные специальные виды экспертизы» [3, с. 5]. Исследователи подчеркивают, что «профессионализация экспертной деятельности выражается в выделении ее как самостоятельной. Создание экспертных советов, сообществ и групп, организаций и подразделений в образовательных организациях свидетельствует о нарастании данной тенденции. Процедуры становятся сегодня достаточно сложными, обусловленными влиянием множества факторов и предполагающими использование особого критериального инструментария, требующего специальной подготовки экспертов-профессионалов» [4, с. 350]. В реальной практике экспертная деятельность в образовании является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью, сколько дополнительной, выполняемой представителями других профессиональных групп, таких как учителя, педагоги-психологи, менеджеры образования, ученые и вузовские преподаватели, работающие в сфере педагогического образования [3, с.10].

Третий развивающий подход, включающий в себя два предыдущих, рассматривает экспертную деятельность как ключевой механизм регулирования образовательной системы и развития образовательной организации.

Развивающий подход в экспертной деятельности в образовании имеет достаточное научно-педагогическое основание. На развивающие характеристики экспертизы обращает внимание В. А. Луков. Он отмечает диалогический характер экспертной деятельности, состоящий в коммуникации индивидов и групп, имеющих значимое различие интересов и ценностных установок. Применительно к экспертной деятельности такой вид коммуникаций можно определить, как экспертные коммуникации, которые через обсуждение результатов экспертных исследований оказывают значительное влияние на развитие образовательной организации [5].

О развивающем подходе пишет Г. А. Мкртычан, отмечая что «назначение экспертизы в образовании как особого способа изучения образовательных процессов и явлений и заключается именно в том, чтобы служить средством самопознания, рефлексии развития нового образования» [3, с. 20].

Наиболее развернуто развивающий подход представлен в статьях, описывающих экспертизу в рамках процесса воспитания. Так, в разработанной Е. В. Киселевой концепции развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации определена развивающая функция педагогической экспертизы процесса воспитания, а сама экспертиза рассматривается как механизм совершенствования процесса воспитания в организациях общего и дополнительного образования [6].

Таким образом, в центре любого из подходов к экспертной деятельности в образовании находится экспертиза. Однако участие экспертов в развитии образования постепенно выходит за рамки проведения экспертиз. К ним добавляются новые для экспертов и образовательных организаций задачи и функции, развивающие экспертную деятельность и систему образования в целом. Анализ практического опыта показывает высокую потребность в участие экспертов в составлении прогнозов и их регулярном консультативном уточнении. Возрастание сложности экспертируемых процессов и явлений, указывает на потребность в методическом обеспечении и профессионализации экспертной деятельности, в развитии экспертных сообществ, представленных в образовательных организациях экспертными службами или экспертными советами.

Тем самым экспертная деятельность в образовании постепенно трансформируется в экспертно-педагогическую, под которой понимается взаимодействие участников образовательного процесса с целью построения и развития современной системы педагогической экспертизы в образовании, включающей в себя отбор и подготовку экспертов, разработку инструментов, планирование и осуществление экспертизы и экспертного сопровождения в образовательной организации.

**Список источников**

1. Малютин М. Н. История развития института экспертизы // Известия Оренбургского государственного аграрного университета. 2012. Т. 4. № 36-1. С. 265–268.

2. Леонтьев Д. А., Иванченко Г. В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М. : Смысл, 2008. 135 с.

3. Мкртычан Г. А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 147 с.

4. Дроботенко Ю. Б., Исаков Е. М. Экспертная деятельность в образовании: направления и особенности организации // Горизонты образования : материалы V Международной научно-практ. конф., посвященной 300-летию РАН, 300-летию со дня рождения И. Канта, 190-летию со дня рождения Д. И. Менделеева и 225-летию со дня рождения А. С. Пушкина. Омск, 2024. С. 348–351.

5. Луков В. А. От социальной экспертизы к гуманитарной экспертизе // Новые идеи в социологии управления. 2011. С. 149–173.

6. Киселева Е. В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2020. 50 с.

# РАЗДЕЛ 4. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРАКТИКИ И ЭТИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ

УДК 159.91

## О критически важной особенности применения АКС с элементами искусственного интеллекта для формирования диагностического мышления педагога-психолога

## On the critically important feature of applying ACS with elements of artificial intelligence to form the diagnostic thinking of a teacher-psychologist

**Александр Федорович Ануфриев[1], Анастасия Андреевна Ларкина[2]**
**Alexander Fedorovich Anufriev[1], Anastasia Andreevna Larkina[2]**

[1]Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
[1]Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
[2]Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
[2]Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Анастасия Андреевна Ларкина, Nastasia.0798@mail.ru

***Аннотация.*** Представлены этапы развития интеллектуальных систем с их первого появления и по настоящее время. Рассмотрены обучающие компьютерные системы России в области психологии. Описаны когнитивные стратегии при формировании диагностического мышления у педагогов-психологов. Показана критически важная особенность применения АКС с элементами искусственного интеллекта для формирования диагностического мышления педагога-психолога. Представлены способы предотвращения недопустимых стратегий.
***Ключевые слова:*** АКС, обучающие компьютерные системы, когнитивные стратегии формирования диагностического мышления педагогов-психологов, способы предотвращения недопустимых стратегий
***Keywords:*** ACS, educational computer systems, cognitive strategies for the formation of diagnostic thinking of educational psychologists, ways to prevent unacceptable strategies

Развитие и внедрение автоматизированных компьютерных систем (АКС) или интеллектуальных обучающих систем (ИОС) начинались поэтапно. Первые попытки автоматизации обучения с помощью еще механических устройств предпринимались в период с 1924 по 1953 год. До 70-х гг. XX в. компьютеризация образования не приводила к ощутимому повышению эффективности обучения, поэтому вплоть до начала 80-х гг. специалисты были озадачены поиском новых способов получения знаний при помощи использования компьютеров. К 1997 г. возросла значимость индивидуума и самоорганизации обучения [1, с. 99]. Далее до 2012 г. боль-

© Ануфриев А. Ф., Ларкина А. А., 2025

шая масса исследований была направлена на развитие творческого потенциала личности и свободного выбора технологий обучения [2, с. 44].

Сейчас же активно ведется разработка новых технологий обучения, которые тесно связаны с информационными технологиями и растущими возможностями искусственного интеллекта. Применяются такие технологии с использованием АКС в различных сферах человеческой деятельности [3, с. 6; 4, с. 116–117], в том числе и в психологии. В России в настоящее время разработаны две такие компьютерные системы – информационно-помогающая экспертная система «Психология» [5, с. 115–116] и проблемно-ориентированная система с элементами искусственного интеллекта PsyCase [6, 7]. Первая – создана для поддержки принятия диагностического решения психологом. Она дает подсказки психологу-диагносту при работе с обследуемым и помогает ему найти правильное диагностическое решение. Она содержит информацию о структуре диагностической деятельности психолога, диагностических алгоритмах, позволяет проводить с помощью диагностических методик обследование клиента при проведении консультативной работы, предполагающей построение правильного диагностического заключения.

Проблемно-ориентированная система предназначена для формирования и развития диагностического мышления психолога. Ее можно назвать автоматизированными кейсами, где каждая диагностическая задача представляет собой реальный случай из консультативной практики психолога с запросом на установление причины имеющейся у клиента проблемы, трудности или неблагополучия. Задача решается психологом в диалоге с АКС. Он находится в ситуации постоянного выбора и самостоятельно находит правильное решение. Поэтому данная АКС в максимальной степени актуализирует собственную активность субъекта диагностики и может рассматриваться в качестве тренажера по накоплению опыта диагностической деятельности и формированию (развитию) диагностического мышления психолога-диагноста, которое осуществляется путем решения серии таких задач.

С помощью проблемно-ориентированной АКС на основе теории решения психодиагностических задач проведено специальное эмпирическое исследование [8]. Оно посвящено изучению когнитивных стратегий при формировании диагностического мышления будущих педагогов-психологов путем решения серии причинных психодиагностических задач в диалоге с АКС. В результате обнаружено четыре когнитивных стратегии:

1. *Ориентация на условия задач* – испытуемые либо проходили все этапы диагностического процесса, либо пропускали два этапа (формулирование психологической проблемы и гипотез). Важно отметить, что при реализации данной стратегии испытуемые ориентировались на феноменологические (анамнестические) качественные данные, которые содержались в условиях задачи в готовом виде, и на данные психологического обследования, которые были получены чаще всего за счет проведения строго формализованных психодиагностических методик.

2. *Формальный перебор* – испытуемые проходили все этапы диагностического процесса, однако на этапе данные психологического обследования (проверки гипотез) запрашивали методики от 15 до 43 раз. То же самое происходило на этапе формулирования диагностического заключения. Такие действия свидетельствовали

о том, что у них уже сложилось представление о вероятностной природе гипотез и диагноза. В результате они решили не ориентироваться на условия задачи и попытаться решить за счет формального перебора (угадывания) правильного ответа.

3. *Свернутая схема этапов* – испытуемые проходили не более двух этапов психодиагностического процесса в двух вариантах. Они выбирали этап феноменологии и данные психологического обследования или диагностического обследования и заключения. При этом и в первом, и во втором случае задача решалась верно.

4. *Недопустимая стратегия* – связана со знанием ответа до решения задач или с получением его неприемлемыми способами в ходе решения задачи (например, за счет использования интернета).

При формировании диагностического мышления с помощью АКС недопустимые стратегии обнаруживаются в автоматизированных протоколах решения диагностических задач. Информация в них является неприемлемой потому, что она не отвечает этическим требованиям ее порождения по причине получения ее обманным путем (поиск ответов к решаемым задачам в интернете или получение от студента, который уже решил задачу), оказывается недостоверной (не соответствует действительности), а также непригодной для использования в практических целях при оказании психологической помощи и проведении психологического сопровождения (при прогнозе, профилактике, коррекции, развитии). В конечном счете такая информация становится бесполезной и даже опасной, потому что действия на ее основе могут привести к нежелательным, а иногда и к непоправимым последствиям.

В проведенном исследовании с использованием АКС установлено, что при дистанционном решении диагностических задач в группах будущих педагогов-психологов бакалавриата и магистратуры неприемлемые стратегии обнаружены у каждого пятого студента (из 53 протоколов 11 оказались недостоверными) [8].

Полученные результаты исследования ставят вопрос о разработке способов исключения недопустимых гипотез при использовании цифровых продуктов.

**Способы предотвращения недопустимых стратегий.** Достаточно часто запрет на использования таких стратегий не работает даже при решении задач очно в аудитории. Например, когда при выполнении учебного задания учитывается количество решенных задач. И в этом нельзя винить решателя. Он оказывается в сложной для себя ситуации выбора (даже борьбы мотивов) между желанием найти правильное решение и санкциями, которые могут последовать в случае, если он не успеет или не сможет это сделать (незачет или неудовлетворительная оценка с возможностью последующего отчисления и нарушения личностных планов, которое может, в свою очередь, затронуть не только его самого. В этом случае сама учебная ситуация провоцирует решателя к нарушению запрета на применение недопустимых стратегий. Что нужно делать в этом случае? Можно предложить три варианта решения данной проблемы – работу с мотивацией решателя, создание специальных фильтров, разработку программ прокторинга:

1. Работа с мотивацией решателя. Вместо обязательного количества решенных задач целесообразно создать дифференцированную шкалу для оценки различных способов решения задач, в том числе и с помощью недопустимой стратегии. Например, за оптимальный способ решения задач начисляется самый высокий балл – 1, за

неоптимальный, но разрешенный (свернутая схема этапов) 0,5 балла, за формальный перебор – 0,3 балла, а за использование недопустимой стратегии – 0 баллов. В случае продолжения использования последней стратеги при решении последующих задач программируется блокировка работы АКС с данным пользователем.

2. Создание фильтров. Они позволяют идентифицировать недопустимые стратегии в автоматическом режиме при применении их решателем, после чего АКС подает ему предупреждающий сигнал. В случае повторения блокируется работа АКС. Для создания таких фильтров необходимо провести специальные эмпирические исследования и определить проявление недопустимых стратегий при решении диагностических задач в протоколах решаемых задач.

3. Разработка специальной автоматизированной программы прокторинга (или отдельного блока в АКС PsyCase) (от *англ. «proctor» – надзиратель)* для оценки корректности формирования диагностического мышления. Такая программа представляет собой автоматизированную систему наблюдения и контроля за удаленным формированием диагностического мышления. Она отслеживает постоянный контакт пользователя с экраном, собирает данные с камеры, микрофона, экрана и фиксирует нарушения решателя (подмену решателя, списывание с электронных или физических носителей, подсказки, попытки смены активного приложения, вкладок браузера). Такая программа предоставляет видеозапись процесса формирования диагностического мышления и достоверности полученных результатов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Применение проблемно-ориентированных автоматизированных компьютерных систем для формирования диагностического мышления открывает такие возможности, которые невозможно обеспечить использованием традиционных способов обучения (приближение учебной ситуации к профессиональной деятельности, работа дистанционно, регистрация объективных показателей мыслительной деятельности, создание протоколов решения диагностических задач, автоматическая обработка полученных данных и др.).

2. Наличие недопустимых когнитивных стратегий является неотъемлемой характеристикой использования цифровых средств, поскольку оно предполагает их использование как очно, так и дистанционно.

3. Недопустимые стратегии способны полностью уничтожить все достоинства и преимущества формирования диагностического мышления в цифровой среде.

4. Предотвращение недопустимых стратегий возможно по трем основным направлениям – работа с мотиваций решателя, создание специальных фильтров, разработка программы прокторинга.

**Список источников**

1. Воробьева И. А. Становление и развитие интеллектуальных обучающих систем как педагогическое явление (1971–1997 годы) // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 9-2 (99).

2. Воробьева И. А. Развитие интеллектуальных обучающих систем как педагогическое явление: периоды с 1998 г. по настоящее время // Международный научно-исследовательский журнал .2021. № 11-3 (113).

3. Алтемирова Х. С. Искусственный интеллект и возможности его применения в разных сферах жизни // Молодой ученый. 2023. № 48 (495). С. 5–7.

4. Сейфуллина А. О., Тажибай Л. К. Автоматизированные обучающие системы в образовательном процессе высших учебных заведений Казахстана // Технические науки – от теории к практике. 2012. № 6-1.

5. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Информационные технологии и проблема доступа молодых специалистов к интегрированному знанию в области практической психологии // Вестник практической психологии образования. 2011. Т. 8. № 2. С. 115–117.

6. Ануфриев А. Ф., Рыжкова А. Н. Свидетельство об интеллектуальной собственности «Психодиагностические задачи». 2011.

7. Ануфриев А. Ф., Чмель В. И. Разработка и использование веб-приложения автоматизированной системы обучающих кейсов по психодиагностике // Психология обучения. 2023. № 2. С. 44–53.

8. Ануфриев А. Ф., Рахматова М. М. Формирование диагностического мышления у бакалавров и магистров в цифровой среде // Коллекция гуманитарных исследований. 2025. № 4. С. 22–24.

УДК 37.01

# Дополнительное образование в условиях новых вызовов: искусственный интеллект в реестрах программ для детей

# Additional education in the face of new challenges: artificial intelligence in the registers of programs for children

**Наталия Альбертовна Семенова[1], Светлана Васильевна Шаляпина[2]**
**Natalia Albertovna Semenova[1], Svetlana Vasilievna Shalyapina[2]**

[1,2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1,2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
natalsem@tspu.ru

***Аннотация.*** Статья представляет данные анализа реестров программ дополнительного образования для детей с позиции выявления программ, ориентированных на использование искусственного интеллекта. Представлены данные о наиболее распространённых тематиках программ в рамках технической направленности дополнительного образования, перспективах разработки новых актуальных и востребованных программ.
***Ключевые слова:*** дополнительное образование детей, искусственный интеллект, навигатор дополнительного образования, подготовка педагогов дополнительного образования
***Keywords:*** additional education for children, artificial intelligence, additional education navigator, training of additional education teachers

Искусственный интеллект стремительно становится частью нашей реальности. И если старшее поколение относится к его возможностям настороженно, привыкает к инструментам искусственного интеллекта постепенно, то новое поколение (поколение «цифровых аборигенов») воспринимает искусственный интеллект как абсолютно естественное явление в современной жизни. По данным ВЦИОМ (2024 г.), можно отметить следующие факты [1, 2] . Во-первых, чем моложе респондент, тем он лучше осведомлён о возможностях искусственного интеллекта (более 70% в группе молодых людей от 18 до 24 лет). Респонденты этой же возрастной группы демонстрируют высокий уровень доверия искусственному интеллекту (79%) в отличие от группы опрашиваемых старше 45 лет (менее 50%). Данные исследования, проведённого в 2025 г., говорят о том, что более половины взрослых опрошенных, имеющих детей школьного возраста, возражают против применения искусственного интеллекта в образовании [3]. Тем не менее этот же источник подчёркивает, что 94% жителей нашей страны понимают важность достижения технологического лидерства, причём многие респонденты указывают именно на лидерство в области искусственного интеллекта и цифрового развития как приоритет [4].

Если обратиться к «Единому плану по достижению национальных целей развития Российской федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года», то искусственный интеллект как перспективная технология рассматривается в качестве одного из наиболее значимых приоритетов технологического развития страны [5].

© Семенова Н. А., Шаляпина С. В., 2025

Такой интерес предполагает не только тактические решения (подготовка специалистов в условиях высшего образования), но и стратегические решения, к которым относится раннее приобщение обучающихся к решению задач, значимых для формирования картины будущего, профессионального самоопределения обучающихся и развития их мотивации к научным исследованиям, разработкам в рамках конкретных тем. Подобные задачи могут быть решены в условиях дополнительного образования детей.

Сегодня дополнительное образование охватывает детей начиная от дошкольного возраста и заканчивая старшими подростками (80% детей в стране по данным на 2024 г.), предоставляя им возможность сделать пробы, определиться с интересами, проявить способности и осознать пути самореализации в будущем [6]. Для обеспечения информационного пространства, позволяющего родителям и детям видеть возможности дополнительного образования, созданы реестры программ, размещённые в открытом доступе на соответствующих сайтах-навигаторах дополнительного образования региона. Нами были проанализированы программы дополнительного образования детей, размещённые на таких платформах трёх регионов: Томской [7] , Новосибирской [8] и Кемеровской областей [9]. Для анализа была выбрана технологическая направленность дополнительного образования. Цель анализа: выявить соответствие предложений системы дополнительного образования современным вызовам, в том числе связанным со стратегической направленностью страны на технологическое лидерство.

Изучение реестров программ позволило определить следующие тенденции в развитии дополнительного образования детей:

1. Во всех трёх регионах в рамках технологической направленности представлен широкий спектр и большое количество программ. Лидирующими являются программы дополнительного образования, связанные с робототехникой. Данное содержание охватывает разные возрастные группы, является актуальным и востребованным. В рамках национального проекта «Образование» многие центры дополнительного образования смогли обогатить свою материальную базу многообразными робототехническими наборами. Такая картина характерна для всех трёх регионов.

2. На втором месте находятся программы, обеспечивающие освоение технического моделирования и конструирования, в частности, связанные с 3D-моделированием.

3. Менее распространёнными, но представленными в достаточном количестве в каждом регионе являются программы дополнительного образования, направленные на программирование. Более 300 программ показывает навигатор дополнительного образования Новосибирской области, более 100 программ – навигатор Томской области, более 50 – навигатор Кемеровской области.

Можно отметить, что часто три обозначенных наиболее популярных тематических направлений содержательно пересекаются, в том числе и с быстро развивающимися и востребованными видами деятельности, связанными с беспилотными аппаратами (например, «Робототехника и программирование», «Программирование БПЛА»).

4. Что касается именно искусственного интеллекта, на данный момент количество программ умеренное. Так, через систему поиска навигатор программ Томской

области показывает три программы, навигатор Новосибирской области – девять программ, навигатор Кемеровской области – четыре программы. Подобные результаты можно объяснить рядом причин: во-первых, препятствием являются вопросы, связанные с этикой применения искусственного интеллекта, которые на данный момент остаются открытыми. Приведённые ранее данные о доверии старшего поколения к искусственному интеллекту, в частности к его использованию детьми, также объясняют ограниченное количество подобных программ. Во-вторых, технологии работы с искусственным интеллектом достаточно сложные. Содержание программ, просмотренных нами, позволяет сделать вывод о том, что в большей части подобные программы ориентированы на привлечение обучающихся к теме, обучению использования искусственного интеллекта для решения различных задач и уже в меньшей степени для создания алгоритмов искусственного интеллекта. В-третьих, для разработки и реализации подобных программ необходима соответствующая подготовка педагогов, которые должны обладать не только методическими и психолого-педагогическими компетенциями, но и быть хорошими специалистами в области искусственного интеллекта, а такие специалисты не всегда идут работать в образование, больше задействованы непосредственно в сфере технологий.

Таким образом, анализ перечня программ дополнительного образования детей, представленных на сайтах-навигаторах в трёх регионах, показывает, что в рамках реализации технологической направленности дополнительное образование стремится соответствовать целям и приоритетам технологического суверенитета и технологического лидерства страны, разрабатывая и предлагая новые интересные программы для обучающихся разного возраста, связанные с робототехникой, техническим конструированием, программированием, в том числе БПЛА. Тем не менее количество программ, обеспечивающих формирование знаний и умений в отношении искусственного интеллекта, на данный момент остается ограниченным. Соответственно, мы видим перспективу развития дополнительного образования, а также определённый запрос на подготовку педагогов дополнительного образования, обладающих соответствующим комплексом компетенций.

**Список источников**

1. Доверие к ИИ. Данные ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/doverie-k-ii (дата обращения: 25.04.2025).

2. Пределы доверия: естественный интеллект – об искусственном. Данные ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/predely-doverija-estestvennyi-intellekt-ob-iskusstvennom (дата обращения: 25.04.2025).

3. Искусственный интеллект в школе: добро или зло? Данные ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/iskusstvennyi-intellekt-v-shkole-dobro-ili-zlo (дата обращения: 25.04.2025).

4. Как России стать главной в мире по искусственному интеллекту? Данные ВЦИОМ. URL: https://wciom.ru/expertise/kak-rossii-stat-glavnoi-v-mire-po-iskusstvennomu-intellektu (дата обращения: 24.04.2025).

5. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года (утв. Правительством РФ). URL: https://www.consul-

tant.ru/document/cons_doc_LAW_495719/47847d00c19eb32c9adaf1e2b427c8b7434d93cf/ (дата обращения: 25.04.2025).

6. В России охват детей, занятых в системе дополнительного образования, вырос до 80%. Новости Минпроса. URL: https://edu.gov.ru/press/9143/v-rossii-ohvat-detey-zanyatyh-v-sisteme-dopolnitelnogo-obrazovaniya-vyros-do-80/

7. Навигатор дополнительного образования детей Томской области. URL: https://tomsk.pfdo.ru/app/the-navigator/navigator (дата обращения: 23.04.2025).

8. Навигатор дополнительного образования детей Новосибирской области. URL: https://navigator.edu54.ru/directivities (дата обращения: 25.04.2025).

9. Навигатор дополнительного образования детей Кемеровской области. URL: https://cabinet.ruobr.ru/navigator/ (дата обращения: 25.04.2025).

УДК 374.1

# Актуальность использования искусственного интеллекта подростками в процессе самообучения
# The significance of the application of artificial intelligence by teenagers in the process of self-directed learning

**Ульяна Михайловна Червонная**
**Ulyana Mikhailovna Chervonnaya**

Русская классическая гимназия № 2, Томск, Россия,
Russian Classical Gymnasium № 2, Tomsk, Russia,
cheroulana@gmail.com

***Аннотация.*** Статья посвящена практике использования искусственного интеллекта подростками в целях самообразования. На основе анкетирования участников цифрового сообщества выявлены цели, инструменты и барьеры в применении нейросетей. Выделены пять сегментов пользователей с разными запросами и уровнем цифровой грамотности. Сделан вывод о необходимости создания адаптированных ИИ-решений для молодежи и признания их активной роли в образовательных инновациях.
***Ключевые слова:*** искусственный интеллект, самообразование, самообучение, подростки, развитие личности, методология обучения, инновация, нейросеть
***Keywords:*** artificial intelligence, self-directed learning, adolescent development, personality formation, educational methods, innovative techniques, neural networks

Современное общество переживает цифровую трансформацию, затрагивающую образование, где ключевым драйвером становится искусственный интеллект (ИИ). Он повышает доступность, персонализированность и эффективность обучения, но взаимодействие подростков с ИИ остаётся малоизученным. Подростковый возраст – это период становления личности и учебной мотивации, когда учащиеся активно ищут пути самообразования. Появление инструментов ИИ, таких как ChatGPT и DeepSeek, предоставляет подросткам мощные средства для поиска и обработки информации. Однако многие воспринимают ИИ как способ упростить или избежать учебных усилий. Лишь небольшая часть рассматривает ИИ в контексте саморазвития, обычно это подростки, мотивированные на самостоятельное обучение.

Школьники узнают о нейросетях из интернета или от сверстников и часто самостоятельно осваивают ИИ. Мотивированные подростки разрабатывают собственные методики обучения, адаптируя ИИ под свои потребности.

Распространение генеративного искусственного интеллекта остается одним из ключевых трендов среди подростков. Согласно отчету Национального фонда грамотности Великобритании за июнь 2024 года, за последний год осведомленность подростков о генеративном ИИ увеличилась с 20% до более чем 92%. Еще более показательно, что 77% подростков уже использовали такие инструменты, как ChatGPT, в том числе для самообразования – поиска информации, написания текстов, генерации идей и понимания сложных тем. Однако, как отмечают авторы, существует и обратная сторона – около 21% подростков просто копируют ответы ИИ без осмысления, что подчеркивает важность развития критического мышления [1].

© Червонная У. М., 2025

Если рассмотреть обобщенные данные по теме, систематический обзор литературы, опубликованный в журнале Expert Systems With Applications в 2024 г., показывает, что основное внимание исследований сосредоточено на использовании ИИ в высшем образовании и адаптивном обучении. Однако авторы отмечают нехватку исследований, посвященных применению ИИ в школьной среде, особенно в контексте мотивации, этики и долгосрочного влияния [2]. Это говорит о необходимости расширения исследований в сфере школьного образования, где ИИ уже активно используется, но последствия его внедрения пока недостаточно изучены.

Одним из недостаточно изученных аспектов использования искусственного интеллекта школьниками в целях самообучения является влияние ИИ на развитие самостоятельного мышления, глубину усвоения материала и долгосрочную учебную мотивацию, а также различия в эффективности его применения в зависимости от возраста, уровня цифровой грамотности и социального контекста. Цель проведенного исследования – выявить и проанализировать особенности использования ИИ подростками в процессе самообразования, а также определить перспективы их активного включения в разработку методик и стратегий применения ИИ в образовательной деятельности. Объект исследования – процесс самообразования подростков. Предмет исследования – использование подростками инструментов искусственного интеллекта в процессе самообучения. Задачами исследования явились: разработка цифрового неформального объединения молодежи (ЦНОМ) для замотивированных в самообразовании детей и подростков; анкетирование внутри сообщества с целью выявления уровня информированности, целей и способов использования ИИ; сегментировать целевую аудиторию на основе уровня образования, целей использования, уровня цифровой грамотности, отношения к ИИ и психологических характеристик.

В данном исследовании был применён метод анкетирования в качестве основного способа сбора эмпирических данных. Анкетирование позволило получить информацию о мнениях, установках и практиках использования искусственного интеллекта подростками в процессе самообразования.

Выборка исследования формировалась посредством размещения опроса в Telegram-канале, аудитория которого была первоначально привлечена из социальной сети TikTok. Особенности алгоритмов TikTok, основанных на продвижении контента, находящего отклик у пользователей, обеспечили релевантность и заинтересованность аудитории в тематике исследования. Видеоматериалы, размещённые в TikTok-аккаунте, были посвящены вопросам изучения иностранных языков, подготовки к олимпиадам, повышения академической успеваемости, основам программирования и профессионального развития. Тематическая направленность контента и механизмы распространения в TikTok способствовали тому, что в опросе приняли участие преимущественно подростки и молодые люди, проявляющие активный интерес к самообразованию.

Возрастная категория участников варьировалась в пределах 16–24 лет, что соответствует наиболее активной аудитории платформы TikTok. Таким образом, выборка репрезентует группу подростков и молодых людей, заинтересованных в применении искусственного интеллекта в целях саморазвития. Собранные данные были проанализированы с целью выявления основных тенденций, проблем и особенностей использования ИИ-инструментов в самообразовательной деятельности подростков.

В результате исследования были получены следующие данные:

Большинство участников опроса составили девушки – 93,5% от общего числа ответов. Парней среди респондентов было существенно меньше – 6,5%. Данные свидетельствуют о значительном преобладании женской аудитории в исследуемой выборке. Такое значительное преобладание девушек объясняется рядом социальных и образовательных факторов.

Во-первых, девочек с раннего возраста чаще поощряют к участию в коллективной деятельности и образовательных инициативах, тогда как мальчики чаще выбирают индивидуальные или технические формы активности, не всегда попадающие под определение самообразования. Во-вторых, большинство сообществ преимущественно затрагивают гуманитарную и прикладную тематику, к которой, согласно стереотипам, больше склонны девушки. Также важным фактором является поддержка со стороны педагогов, которые чаще вовлекают именно девушек в организаторскую и учебную деятельность.

Большинство участников опроса (79,2%) находятся в возрастной категории от 14 до 18 лет, что соответствует классам с 8-го по 11-й. Также 15,6% респондентов – подростки в возрасте от 10 до 14 лет (с 4-го по 7-й класс). Участников старше 25 лет среди опрошенных не оказалось.

5,3% пользователей составляют люди в возрасте от 18 до 25 лет. Эта группа кажется неожиданной, но она включает тех, кто уже достиг своих образовательных целей, например, поступил в желаемый университет. Однако они продолжают активно участвовать в жизни сообщества, чтобы поделиться своим опытом и пообщаться с единомышленниками.

Наибольшая доля участников (66,2%) являются школьниками и школьницами 9–11-х классов. Категория «школьник/ца 1–8 класса» составляет 27,3%. Остальные категории («Колледж», «Студент/ка», «Студент/ка + работаю») и их индивидуальные доли составляют 2,6%, 2,6%, 1,3% соответственно.

Большая часть занимается обучением ежедневно (46,8%); часть учащихся – несколько раз в неделю (35,1%) или несколько раз в месяц (7,8%). Примерно равное количество участников указали, что самостоятельно учатся очень редко или никогда.

Наибольшее число респондентов (88 %) указали, что чаще всего изучают школьные предметы и готовятся к олимпиадам. На втором месте – иностранные языки, которые выбирают 64 % участников. Значительно меньший интерес вызывают профессиональные навыки (18 %) и программирование (12 %).

Наибольшие сложности у учащихся вызывает мотивация (83%), структурирование и запоминание материала (71% и 60%), малое количество времени на учёбу (52%) и обратная связь (31%).

Самыми используемыми нейросетями оказались ChatGPT (70%), Яндекс Нейро (56%), DeepSeek (30%). Менее используемыми инструментами среди обучающихся стали Gemini.google, Giga chat, Midjourney, Kandinsky, Qwen Chat, Perplexity и Character.ai (7%, 4%, 5%, 1%, 1%, 1% и 1% соответственно).

В распределении целей использования нейросетей в процессе самообучения наиболее популярными целями стали: «решение задач» (56%), «написание текстов (эссе и др.)» (53%) и «генерация идей» (51%). Значительная часть респондентов

также использует инструменты для подготовки к экзаменам (39%) и для написания конспектов (35%). Менее востребованными оказались «психологическая поддержка» (33%), «перевод» (23%) и не используют (10%).

Большинство мотивированных подростков хотели бы глубже разобраться, как использовать нейросети для учёбы (95%). Всего 5% отказались.

Были выделены ключевые сегменты, представляющие практическую ценность для создания специализированных ИИ-решений, адаптированных под потребности подростковой аудитории. Эти данные могут послужить основой для разработки персонализированных образовательных технологий нового поколения.

Целевая группа (мотивированные подростки) была сегментирована по следующим критериям:

– уровень образования и стадия обучения;
– цель использования ИИ;
– уровень цифровой грамотности;
– мотивация и отношения к ИИ;
– поведенческие и эмоциональные характеристики.

Сегмент 1. Старшеклассники 9–11-х классов, готовящиеся к ЕГЭ и олимпиадам, нуждаются в инструментах, которые помогут структурировать учебный материал и сократить время подготовки без ущерба для качества знаний. Они согласны использовать ИИ, но боятся, что это заменит их собственные усилия.

Сегмент 2. Студенты колледжей и молодые специалисты, совмещающие учебу с работой, нуждаются в узкоспециализированных ИИ-инструментах для решения профессиональных задач (дизайн, переводы, презентации). Их ключевой запрос – интеграция ИИ в рабочие процессы без потери качества и креативности.

Сегмент 3. Школьники 1–8-х классов, которые не разбираются в технологиях, чьи родители готовы к простым и безопасным ИИ-решениям, способные мотивировать ребенка учиться. Их главный страх – ИИ сделает детей зависимыми от автоматизации.

Сегмент 4. Продвинутые пользователи ИИ (студенты, молодые специалисты, участники олимпиад) нуждаются в узкоспециализированных инструментах и советах, которые помогут им использовать нейросети для решения сложных задач (например, программирование, анализ данных, креативные проекты). Их ключевой запрос – максимизация эффективности ИИ при минимальных временных затратах.

Сегмент 5. Новички в ИИ (школьники, студенты, молодые взрослые) нуждаются в простых и понятных инструкциях, которые помогут им начать использовать нейросети для повседневных задач (написание текстов, переводы, конспекты). Их ключевой запрос – доказательство того, что ИИ – это не сложно и доступно даже без технических знаний.

Таким образом, подростки сталкиваются с недостатком достоверной и доступной информации, отсутствием систематизированных методик применения ИИ в учебном процессе, а также необходимостью самостоятельного поиска решений. Эти трудности во многом обусловлены тем, что большинство существующих ИИ-инструментов разрабатываются с ориентацией на взрослую аудиторию и профессиональные задачи.

В условиях дефицита адаптированных решений подростки вынуждены самостоятельно разрабатывать индивидуальные стратегии использования ИИ в самообучении. Тем самым они одновременно выступают в двух ролях: с одной стороны – как создатели собственных методологических подходов к обучению с помощью ИИ, с другой – как пользователи этих технологий в образовательной практике. Такая двойная позиция делает подростков не просто потребителями цифровых инструментов, но и активными субъектами инновационного педагогического процесса. Более того, именно их опыт в ряде случаев оказывается более релевантным и продуктивным для формирования эффективных моделей ИИ-ориентированного самообучения, чем подходы, предложенные взрослыми разработчиками.

**Список источников**

1. Национальный фонд повышения грамотности 2023 // Дети, молодежь и учителя используют генеративный искусственный интеллект для поддержки грамотности в 2024 году, краткий отчет Ирен Пиктон и Кристина Кларк, Июнь 2024. С. 1–2.

2. Шань Ван, Фан Ван, Чжэнь Чжу, Цзинсюань Ван, Там Тран, Чжао Ду // Искусственный интеллект в образовании: систематический обзор литературы, 2024.

УДК 373.5

# Чат-боты в образовании: инновационные решения для педагогической поддержки

# Chatbots in Education: Innovative Solutions for Pedagogical Support

**Игорь Николаевич Яковлев[1], Михаил Сергеевич Патраков[2]**
**Igor Nikolaevich Yakovlev[1], Mikhail Sergeevich Patrakov[2]**

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Томск государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Яковлев Игорь Николаевич,
akovlevig97@yandex.ru

***Аннотация.*** В статье рассматривается роль чат-ботов на основе искусственного интеллекта (ИИ) в современном образовании. Анализируются их функции в академической и административной поддержке, адаптивном обучении и эмоциональном сопровождении учащихся. Особое внимание уделено технологическим инновациям (NLP, генеративный ИИ) и этическим вызовам, связанным с внедрением ботов. Результаты демонстрируют потенциал чат-ботов как инструмента персонализации обучения и снижения нагрузки на педагогов.

***Ключевые слова:*** чат-боты, искусственный интеллект, педагогическая поддержка, адаптивное обучение, NLP, EdTech
***Keywords:*** chatbots, artificial intelligence, pedagogical support, adaptive learning, NLP, EdTech
***Благодарности:*** публикация подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда, проект «Исследование использования искусственного интеллекта в образовательной среде: чат-боты и интеллектуальные агенты как инструменты педагогической поддержки» (№ 25-28-20220) и средств Администрации Томской области.

Современное образование переживает этап активной цифровой трансформации, где технологии становятся ключевым инструментом повышения качества обучения и доступности образовательных услуг. Одним из наиболее перспективных инновационных решений являются чат-боты – программы на основе искусственного интеллекта (ИИ), способные имитировать человеческое общение и выполнять педагогические задачи. Их внедрение в образовательный процесс открывает новые возможности для персонализации обучения, снижения нагрузки на преподавателей и оперативной поддержки студентов.

Актуальность исследования обусловлена растущими требованиями к образовательным системам: необходимостью адаптации к индивидуальным запросам учащихся, автоматизации рутинных процессов (проверка заданий, ответы на частые вопросы) и обеспечения круглосуточной доступности помощи. Чат-боты, интегрируемые в платформы LMS, мессенджеры и сайты, способны решать эти задачи, выступая виртуальными ассистентами, тьюторами или наставниками. Например, они

© Яковлев И. Н., Патраков М. С., 2025

могут анализировать успеваемость, предлагать дополнительные материалы или помогать в подготовке к экзаменам.

Однако, несмотря на потенциал, внедрение чат-ботов сопряжено с вызовами: ограничениями в понимании контекста, этическими вопросами обработки данных и необходимостью баланса между автоматизацией и человеческим взаимодействием. Изучение этих аспектов позволяет определить оптимальные подходы к разработке и интеграции технологий в педагогическую практику.

Цель данного исследования – проанализировать роль чат-ботов в образовании, оценить их эффективность в решении педагогических задач и выделить ключевые тенденции в данной области. В фокусе внимания находятся кейсы успешного применения, технологические основы (NLP, машинное обучение) и обратная связь от пользователей.

Существует большое количество исследований, которые описывают разработку и внедрение чат-ботов. Так, например, в работе А. А. Петрова исследования фокусируются на создании архитектуры ботов, использующих NLP (Natural Language Processing) для взаимодействия с учащимися, описывается интеграция ботов в LMS (Learning Management Systems) для повышения вовлеченности студентов [1]. В работе Е. В. Смирновой говорится о персонализации обучения. В своей работе автор подчеркивает роль чат-ботов в адаптивном обучении, предлагаются модели, где боты анализируют прогресс учеников и корректируют учебные материалы [2]. Чат-боты используются для автоматизации проверки заданий, ответов на частые вопросы и сбора аналитики. Работа О. Н. Ивановой описывает бот, снижающий нагрузку на преподавателей [3]. Про этические и технические вызовы пишется в работе П. С. Кузнецова. Автор отмечает главные проблемы: защита данных, ограничения NLP для русского языка, низкая цифровая грамотность педагогов [4].

Далее рассмотрим некоторые проблемные ситуации и проблемы педагогов, которые могли бы решить чат-боты. Сами чат-боты способны стать эффективным инструментом для преодоления ряда актуальных проблем в образовании, снижая нагрузку на педагогов и повышая качество учебного процесса. Рассмотрим ключевые проблемные ситуации и их решения:

**1. Высокая нагрузка на педагогов из-за рутинных задач.**

*Проблема:* учителя тратят до 30–40% времени на бумажную работу: проверку однотипных заданий, ответы на повторяющиеся вопросы, ведение электронного журнала, рассылку материалов. Это ограничивает время на творческую деятельность педагога и индивидуальную работу с учащимися.

Решение с помощью чат-ботов:

Автоматизация *рутины:*

1. Проверка тестовых заданий (например, закрытые опросы).
2. Рассылка домашних заданий, дедлайнов, расписаний.
3. Формирование отчётов об успеваемости, посещаемости.

*Пример:* бот-ассистент в LMS (Moodle, Google Classroom), который напоминает студентам о заданиях и отправляет результаты автоматической проверки.

**2. Нехватка персонализированного подхода.**

*Проблема:* в условиях больших классов (25–30 человек) педагог физически не может уделить внимание каждому ученику. (Отсутствуют элементы индивиду-

ального подхода.) Слабые учащиеся начинают отставать, а сильные – не получают углубленных заданий.

Решение с помощью чат-ботов:

*Адаптивное обучение:* боты анализируют ответы ученика и подбирают задания по его уровню (например, языковой бот Duolingo).

*Пример:* чат-бот для математики, который генерирует задачи повышенной сложности для одарённых (сильных) обучающихся и упрощённые (базовые) – для отстающих учащихся или детей с ОВЗ.

**3. Низкая вовлечённость учащихся.**

Проблема: снижение мотивации обучающихся из-за однообразия форматов обучения. Пассивное восприятие информации на уроках.

Решение с помощью чат-ботов:

*Геймификация и интерактив:* квизы с мгновенной обратной связью и бонусами, диалоговые симуляции (например, отработка коммуникативных навыков на иностранном языке).

*Пример:* бот-тренажер для подготовки к ЕГЭ, который превращает решение задач в соревнование с рейтингами и достижениями.

**4. Дефицит оперативной обратной связи.**

*Проблема:* ученики часто стесняются задавать вопросы на уроке или не имеют возможности получить консультацию после занятия. Помимо этого педагоги не успевают оперативно отвечать на сообщения в чатах групп.

Решение с помощью чат-ботов:

*24/7 поддержка.* Боты отвечают на типовые вопросы (например: как решить уравнение? где найти конспект?), объясняют сложные темы через короткие видео, различную инфографику, схемы.

*Пример:* бот-тьютор курса программирования, который помогает учащимся в режиме реального времени исправлять ошибки в коде.

**5. Сложности в работе с инклюзивным образованием.**

*Проблема:* педагогам не хватает ресурсов для адаптации материалов под потребности детей с ОВЗ (нарушения слуха, зрения, РАС ...).

Решение с помощью чат-ботов:

1. Текстовые боты с синтезом речи для слабовидящих.

2. Визуальные подсказки и упрощённые инструкции для учеников с РАС.

*Пример:* бот, преобразующий устные задания в текст для глухих студентов.

**6. Организация самостоятельной работы учащихся.**

*Проблема:* учащиеся не умеют планировать время, забывают о самостоятельной подготовке, в свою очередь педагоги не могут контролировать процесс вне занятий.

Решение с помощью чат-ботов.

Тайм-менеджмент:

1. Бот-планировщик, который составляет индивидуальный график обучения.

2. Напоминания о перерывах, повторении материала.

Пример: бот, который разбивает курс на этапы и отслеживает прогресс (аналог Notion AI).

**7. Эмоциональное выгорание педагогов.**

*Проблема:* постоянная многозадачность и общение с большим количеством учеников приводят к стрессу.

Решение с помощью чат-ботов:

Разгрузка коммуникации:

1. Боты берут на себя первичную консультацию студентов.

2. Фильтрация вопросов: только сложные случаи перенаправляются педагогу.

*Пример:* бот-психолог для студентов (Woebot), снижающий нагрузку на кураторов.

Ограничения чат-ботов:

1. Не способны заменить человеческое взаимодействие (эмпатию, творческое преподавание).

2. Требуют грамотной интеграции в учебный процесс и обучения педагогов.

Внедрение чат-ботов в образовательную сферу представляет собой значимый шаг в эволюции педагогических технологий. Эти инновационные решения, основанные на искусственном интеллекте и машинном обучении, трансформируют традиционные подходы к обучению, предлагая персонализированную поддержку, мгновенную обратную связь и круглосуточную доступность. Чат-боты не только автоматизируют рутинные задачи, освобождая время преподавателей для творческой и методической работы, но и способствуют созданию инклюзивной образовательной среды, адаптируясь к индивидуальным потребностям учащихся.

Однако их внедрение сопряжено с вызовами: техническими ограничениями, необходимостью обеспечения конфиденциальности данных, а также риском снижения уровня живого взаимодействия между педагогами и обучающимися. Преодоление этих барьеров требует совместных усилий разработчиков, педагогов и администраторов для создания этичных, безопасных и эффективных решений.

Перспективы развития образовательных чат-ботов связаны с интеграцией новых технологий, таких как анализ эмоций, дополненная реальность или углублённая аналитика данных. Это позволит не только улучшить качество образовательного контента, но и прогнозировать потребности учащихся, предлагая превентивную поддержку.

В итоге чат-боты становятся не заменой педагога, а их надёжным помощником, расширяющим возможности образования. Их грамотное использование способно сделать обучение более гибким, доступным и ориентированным на человека, что соответствует глобальным трендам цифровизации и гуманизации образования. Будущее педагогики – в гармоничном сочетании технологических инноваций и человеческого участия.

**Список источников**

1. Петров А. А., Козлов Д. И. Чат-боты как инструмент поддержки программирования: опыт внедрения в МФТИ // Информатика и образование. 2024. № 5. С. 37–48.

2. Смирнова Е. В. Адаптивные образовательные системы на основе ИИ: от теории к практике // Образовательные технологии и общество. 2023. Т. 15. № 3. С. 34–43.

3. Иванова О. Н. Автоматизация педагогической рутины: чат-боты в высшей школе // Цифровая трансформация образования : сборник статей / НИУ ВШЭ. М., 2023. С. 45–53.

4. Кузнецов П. С. Этические аспекты использования ИИ в образовании // Педагогическая информатика. 2022. № 2. С. 65–71.

# РАЗДЕЛ 5. ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ВЕКТОР ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В СФЕРЕ ДЕТСТВА

УДК 37.013.77

## Поддержка профессионального самоопределения подростков средствами проектной деятельности

## Support of professional self-determination of teenagers by tools of project activities

**Дарья Михайловна Васильковская**
**Darya Mikhailovna Vasilkovskaya**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
black_velvet_@mail.ru

***Аннотация.*** Представлено профессиональное самоопределение подростков как одна из ключевых задач современной системы образования. Отмечены особенности качеств и умений, требующихся подросткам в современном быстро меняющемся мире. Исследован метод проектов как эффективный способ развития данных качеств и умений. Предложены средства проектной деятельности, поддерживающие профессиональное самоопределение подростков.
***Ключевые слова:*** профессиональное самоопределение, подростки, метод проектов, средства проектной деятельности
***Keywords:*** professional self-determination, teenagers, project method, tools of project activity

Стремительные изменения во всех сферах жизни общества превратились в современную реальность. Различного рода трансформации – технологические, экономические, социальные – происходят настолько быстро, что закономерно встает вопрос о тех качествах и навыках, которые становятся необходимыми человеку для успешной адаптации и дальнейшего развития. Успешность реагирования на изменяющиеся условия приобретает особое значение в процессе профессионального самоопределения подростков.

Определение человека в будущей профессиональной деятельности, активно проходящее в подростковый период, представляет собой сложный процесс осмысления собственной идентичности, направленный на поиск и осознание своего уникального жизненного пути, за выбор которого личность несет ответственность [1]. Этот процесс требует от индивида основательного понимания не только своих внутренних ресурсов и возможностей, таких как личные качества, способности, склонности и интересы, но и внешних факторов, влияющих на выбор профессии, – потребности рынка, влияние социальной среды и окружения, государственная политика.

© Васильковская Д. М., 2025

Одним из центральных аспектов профессионального самоопределения подростков является рефлексия, предполагающая систематическое размышление над собственными особенностями и возможностями, выявление тех областей знаний и деятельности, в которых можно достичь наибольших успехов, а также определить сферы, где требуется дополнительное развитие.

Серьезным элементом профессионального самоопределения является способность к саморегуляции, которая включает в себя управление собственным поведением, умение устанавливать приоритеты и планировать действия. Саморегуляция позволяет подросткам ставить перед собой цели, разрабатывать стратегии их достижения и корректировать свои действия в зависимости от изменяющихся обстоятельств [2].

Не менее значимым компонентом профессионального самоопределения является социальная компетентность, подразумевающая умение эффективно взаимодействовать с другими людьми, учитывать их мнения и ожидания. Социальная компетентность играет ключевую роль в выборе профессии, так как зачастую профессиональная деятельность требует командной работы и умения налаживать контакты с другими людьми [3].

Таким образом, профессиональное самоопределение подростков – это многогранный процесс, требующий от них не только когнитивной зрелости, но и эмоциональной устойчивости, социальной адаптированности и готовности к постоянному саморазвитию.

На текущий момент вопросы профессионального самоопределения школьников являются одними из ключевых в рамках государственной политики РФ. В частности, была разработана и в 2023 г. запущена программа Единой модели профориентационной деятельности с целым комплексом разнообразных мер, способствующих профессиональному самоопределению учеников школ и формированию у них осознанности, мотивации и необходимых компетенций. Особое значение в данном контексте приобретают практико-ориентированные подходы, в частности проектная деятельность и профессиональные пробы, которые позволяют получить представление не только о собственных способностях и качествах с несколько теоретической точки зрения, но и лучше понять специфику той или иной деятельности [4].

Важно отметить, что подростковый возраст представляет собой достаточно критический период жизни, отличающийся фиксацией фундамента будущих профессиональных предпочтений и карьерных амбиций. Специфика современного мира предъявляет целый ряд серьезных требований к качествам и умениям людей. Так, очевидно важна гибкость и адаптивность к изменяющимся условиям, способность креативно мыслить, обладать развитыми коммуникативными навыками и умением эффективно работать в команде, иметь навыки самоорганизации, обладать эмоциональным интеллектом и технологической грамотностью. Однако многие подростки сталкиваются с серьезными трудностями в определении своего жизненного и профессионального пути, испытывают тревогу, неуверенность и отсутствие ясного представления о собственных перспективах и возможностях.

В силу индивидуальных особенностей иногда некоторые из данных качеств оказываются присущи личности изначально, другие же требуется формировать и развивать в процессе обучения. И в такой ситуации становится важным формиро-

вание и использование определенной системы организации деятельности, дающей обучающимся возможность активного участия и самосовершенствования [5].

Оптимальным способом предоставления учащимся возможности проявить инициативу, осознать и проявить собственные способности и интересы является использование в учебной деятельности проектов. Ключевым аспектом проектной деятельности является развитие самостоятельности, так как работа над проектом требует и планирования действий, и учета, и распределения времени и иных ресурсов, и принятия решений, и ответственности за результат. Проектная деятельность в целом и сформированные навыки проектирования способствуют становлению личностных качеств, помогают обучающимся создавать, структурировать и реализовывать программы своего жизненного развития и четко планировать будущее, в том числе профессиональное [4].

Несмотря на обязательность проектной деятельности в рамках реализуемых в РФ федеральных государственных образовательных стандартов, для развития мотивации подростков и поддержки их профессионального самоопределения в образовательных учреждениях необходимо определить и эффективно использовать разнообразные средства и способы сопровождения проектной деятельности на постоянной основе. Можно рассмотреть целую систему таких средств.

Во-первых, использование мини-проектов, предлагаемых в рамках обычных уроков для реализации в течение одной-двух недель и охватывающих небольшие темы. Подобный формат работы позволяет заниматься проектной деятельностью регулярно. Например, в рамках урока по курсу «Обществознание» может быть реализован мини-проект по теме «Создание стартапа» с подготовкой идеи, распределением этапов, задач, ресурсов, требующихся для реализации с последующей презентацией результатов работы. Проекты можно реализовывать в групповом формате, что позволяет развивать навыки коммуникации и командной работы, что также крайне важно как для эффективного профессионального самоопределения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Во-вторых, на регулярной основе учителями могут даваться различные проектные задания. Так, например, по курсу «География» создать путеводитель по региону проживания с указанием природных и климатических особенностей, достопримечательностей и обычаев населения.

В-третьих, эффективно использование кейс-метода, который предполагает анализ конкретных ситуаций и предложение вариантов решения. Подобный формат работы развивает аналитические способности и критического мышления.

Кроме обозначенных способов работы, можно отметить ролевые игры, в том числе профориентационной направленности, которые позволяют ученику представить себя в различных профессиональных ролях, почувствовать себя профессионалом, научиться решать поставленные задачи и достигать цели. Так, на уроках истории можно организовать судебное заседание и реализовать не только учебную задачу по изучению темы урока, но и предоставить возможность ученикам почувствовать себя в роли адвоката.

Ведение портфолио как одно из возможных средств проектной деятельности наглядно показывает уровень достижений и мотивирует продолжать дальнейшую

работу над своими идеями и видеть прогресс, создает здоровую конкуренцию и развивает умение активно действовать, участвовать в конкурсах и соревнованиях как научной, так и спортивной направленности.

Крайне важны в современном мире навыки публичных презентаций и выступлений, соответственно, подобные задания и опыт также должны быть регулярными: от формата докладов и выступлений на уроках в рамках прохождения тем по предметам до представления результатов индивидуального или группового проекта на конференциях [6]. Это развивает уверенность в себе и тренирует навыки коммуникации. А различные проектные кружки и клубы, выставки и ярмарки создают ощущение гордости за собственные достижения и поддерживают интерес и мотивацию.

Наконец, важно обеспечить возможность регулярного взаимодействия с действующими профессионалами в той или иной сфере с помощью виртуальных экскурсий, онлайн-встреч и мастер-классов, так как такой формат не только дает школьникам представление о реальных условиях труда и особенностях работы в различных сферах, но и возможность получить практические навыки и, что очень важно, вдохновение и дополнительную мотивацию для дальнейшего профессионального самоопределения и роста.

Таким образом, постоянное использование целого комплекса способов организации и сопровождения проектной деятельности является мощным инструментом для повышения мотивации и развития самостоятельности подростков, что, в свою очередь, делает их актуальными и востребованными в современной системе образования в целом и в вопросах профессионального самоопределения в частности.

**Список источников**

1. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие. М., 2008. 320 с.

2. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2002. 343 с.

3. Кунстман Е. П. Социально-личностные компетенции как результат профессионального самоопределения подростка в современной системе образования // Решетневские чтения. 2011. Т. 2. С. 812–813.

4. Сапарова К. И. Формирование профессионального самоопределения обучающихся на основе проектной деятельности // Endless Light in Science. 2024. № 2. С. 37–40.

5. Чаплыгина А. В. Реализация проектной деятельности обучающихся образовательного кластера как условие их профессионального самоопределения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 1 (174). С. 61–67.

6. Костюченко Т. Г. Роль научных конференций в проектной и исследовательской деятельности школьников // Организация проектной и исследовательской деятельности: субъектность в условиях цифрового мира : материалы V Всерос. научно-практ. конф. (Томск, 13–14 декабря 2024 г.). Томск : ТГПУ. С. 67–72.

УДК 373.31

# Учитель начальных классов как участник реализации педагогического процесса

# Primary school teacher as a participant in the implementation of the pedagogical process

**Эдуард Петрович Леонтьев**
**Eduard Petrovich Leontyev**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
ernestleontyev@mail.ru

***Аннотация***. В статье определяется роль учителя как ключевой фигуры педагогической деятельности, раскрыты функциональные особенности в контексте педагогической деятельности, представлены различные классификации непосредственной деятельности учителя в контексте их функционала.
***Ключевые слова:*** учитель, функции учителя, педагогическая деятельность, деятельность учителя
***Keywords:*** teacher, teacher's functions, pedagogical activity, teacher's activity

Учитель занимает центральное место на протяжении всей истории педагогики, являясь главной фигурой педагогической деятельности, «настоящим флагманом образования» [1, с. 103]. Во многом от школьных учителей зависит то, каким станет будущее общество, так как «учитель создает то поколение, которое продолжит дело предшествующего, но на более высоком уровне развития общества, в котором живет данное молодое поколение, тем самым он формирует определенную перспективу общества, корректирует будущее культуры и науки» [2]. Следовательно, помимо образовательной и воспитательной работы, учителю приходится следить и предвидеть тенденции развития общества. Тем самым учитель «не может быть “застывшим”, неизменным» [3, с. 125].

Невозможно преувеличить роль учителя. Требования к его профессионализму всегда были и остаются очень высокими, одновременно с этим «должен быть готовым к мгновенному пересмотру своей профессиональной позиции в условиях трансформации профессиональных компетенций» [4, с. 121].

Также невозможно переоценить роль учителя начальных классов, который закладывает основы культуры, нравственности, образованности с первых лет школьной жизни. Ключевые жизненные принципы прививаются ребенку семьей, а от учителя многое зависит в формировании нравственности, правил поведения в обществе. Знания и нравственность – это две составляющие успешного развития личности.

В современных условиях обновления (трансформации) системы образования большое внимание уделяется социально-педагогической функции школы в воспитании и обучении детей, их успешной социализации.

© Леонтьев Э. П., 2025

Современная школа уже не является местом передачи знаний, умений и навыков, перед ней уже стоит задача формирования и воспитания образованной личности, которая «в процессе самосовершенствования научится независимо принимать и нести ответственность за свои решения, искать оригинальные способы их осуществления», так как образованному человеку намного проще адаптироваться в обществе, поскольку одной из составляющих социализации личности является адекватное выполнение определенной роли [5, с. 134].

Придя в первый класс, ребенок попадает на новый, важный уровень социализации – обучающегося начальной школы. Успешное освоение этого этапа во многом зависит от учителя, который совместно со школой создаст условия для получения качественного образования и воспитания в различных направлениях, отвечая требованиям и задачам государственной политики РФ.

Попутно следует уточнить, что слово «учитель» появилось в русской речи около двухсот лет назад и суммировалось из числа понятий, которые появились ранее (святой отец, воспитатель, наставник, проповедник, магистр). В настоящее время понятие «учитель» имеет довольно широкий ряд синонимов (педагог, преподаватель, воспитатель, наставник, репетитор, гувернер). К этому ряду можно добавить такие слова, которые включают понятие «учить, наставлять» (руководитель, начальник, мастер, доцент, профессор). В 2018 г. А. Г. Асмолов, отвечая на вопросы: «А каким должен быть учитель, чтобы заинтересовать своих учеников? Какими установками он должен обладать?», дал четкий ответ, употребив устаревшее слово «толмач» (толкователь, комментатор, интерпретатор). Толмач – человек, отыскивающий смыслы. И, по мнению ученого, учитель должен быть таким толмачом, который поможет ребенку в школе улавливать и постигать смыслы, а не заучивать правила [6]. В большинстве своем эти термины подразумеваются, когда определяют основные функции учителя начальных классов.

Как упоминалось выше, роль учителя начальных классов объемна, несмотря на это, можно говорить о его основных функциях. Исследователи профессиональной деятельности учителя по-разному определяют эти функции, опираясь на взгляды и оценку профессионализма учителя. Например, В. И. Блинов выделяет четыре функции (функциональные обязанности учителя): воспитатель, преподаватель, организатор внеурочной деятельности, специалист, оказывающий помощь семье в воспитании детей. Эти функции «определяют естественную структуру стандарта педагогической деятельности, не сковывая организацию образовательного процесса какой-либо одной формой» [7, с. 47]. А. И. Щербаков, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин акцентируют внимание на 12 функциях: образовательной, воспитательной, ориентирующей, учебно-методической, коммуникативной, организаторской, коррекционной, конструктивной, рефлексивной, исследовательской, стимулирующей и самообразовательной [8]. Опираясь на исследования А. И. Щербакова и В. А. Сластенина, Н. А. Гончарова и др., выделяют семь функций: организаторскую, информационную, прогностическую, диагностическую, конструктивно-проектировочную, творческую, коммуникативную [2]. Опираясь на системно-синергетическую концепцию педагогики, Н. М. Таланчук выделил 11 функций, разработав новую модель педагогической деятельности: диагностическую, целевой ориентации, планирования,

организаторскую, мобилизационно-побудительную, коммуникативную, формирующую, контрольно-аналитическую, оценочную, координации и коррекции, совершенствования [9]. В целом, как отмечает Е. А. Масловская, «функции учителя начальных классов даже шире, чем у учителя-предметника, так как помимо своих функций выполняет функции классного руководителя, учителя большого количества разнопрофильных учебных дисциплин» [10, с. 2].

В нашей работе мы остановимся на следующих функциях современного учителя начальных классов: тестирующей (диагностирующей), организационной, наставнической, обучающей, развлекающей. Данные функции существуют в комплексе и не могут эффективно работать, если одна из них действует не качественно или не в полной мере (табл. 1).

*Таблица 1*

**Основные функции и деятельность учителя начальных классов**

| Функция | Деятельность |
|---|---|
| Тестирующая (диагностическая) | Проверка обучаемости и обученности ученика (определяет интеллектуальный потенциал ребенка, развитие его основных психических познавательных процессов, определяет уровень овладения знаниями, умениями и навыками на определенном этапе обучения, готовность обучаться и усваивать, учитель должен уметь замотивировать обучающихся на успешную учебную деятельность, повышая их работоспособность) |
| Организационная | Создание деловой атмосферы в классе (изучить каждого ребенка, проникнуть в его личностные качества, увидеть индивидуальные и личностные особенности каждого ребенка, закладывает умение работать самостоятельно, когда ребенок находится в классе; работать в паре, группе, фиксировать все проблемы ребенка, работающего у доски для формирования риторической компетентности) |
| Наставническая | Привитие детям таких качеств, как доброта, честность, послушание, ответственность, научить трудиться добросовестно и качественно выполнять свои обязанности (учитель – проводник ребенка по жизненному пути – должен стать авторитетом для своих детей и служить примером для подражания) |
| Обучающая | Чему учить? Как учить? Зачем учить? – учитель чётко должен представлять цель, к которой он ведет своих учеников |
| Развлекающая | Должен быть всегда готов отвечать на любые вопросы, должен создавать комфортную атмосферу |

Большинству учителей обучающая функция кажется первостепенной. Знание предмета является первым (называют практически все учителя), когда они отвечают на вопрос о своей основной задаче, но отвечая на вопрос о конечной цели процесса обучения, говорят о воспитании достойного человека. Это не будет являться противоречием в данном контексте, так как это является подтверждением неразделимости воспитания и образования.

Исходя из понимания основных функций учителя, можно говорить, что одной их важнейших категорий педагогической деятельности является процесс общения

учителя с учеником и учеников друг с другом. Именно в общении у детей формируется мировоззрение и жизненная позиция. Если учитель сумел стать нравственным и профессиональным авторитетом для детей, то можно говорить, что половина успеха педагогической деятельности обеспечена, так как личный пример учителя является ключевым фактором образовательного процесса.

Дети воспринимают учителя как некий универсальный справочник и стараются задавать много вопросов. В этом аспекте целью образования является и освоение знаний по предмету, и воспитание высоконравственной личности.

Психологи отмечают, что запоминается только то, что понятно и интересно, поэтому нужно не только знать ответ на вопрос ребенка, но и ответить на него адекватно его возрасту. И наоборот, что непонятно или неинтересно, не усваивается, забывается. Понятным становится то, что ребенок делает сам, а интересным является игровая деятельность. Это не должно восприниматься так, что процесс обучения состоит только из игр. Но с обучающимися начальной школы важными являются такие вещи, как веселое настроение учителя, его разговоры с детьми во время перемены, его прикосновения. Каждый ребенок должен чувствовать внимание учителя. В этом случае он ощущает заботу и может сосредоточиться на учебном процессе.

На этапе начальной школы немаловажным является взаимодействие школы и семьи. Здесь многое зависит от учителя. Довольно часто родители воспринимают рекомендации как упреки, не желают прилагать усилия со своей стороны. Появляется негативное отношение к учителю, а настоящие трудности ребенка уходят на второй план. В данной ситуации только мастерство учителя может поменять ситуацию, проявляя выдержку.

М. В. Остроградский отмечал, что «хороший учитель рождает хороших учеников» [11, с. 844]. Если учитель с самого начала занимает позицию «у меня очень хороший класс», то вероятность того, что дети будут сплоченными и успешными, увеличивается в несколько раз.

Еще одним важным аспектом в профессиональной деятельности учителя можно назвать систему дополнительного обучения детей. В рамках дополнительного обучения у учителя появляется возможность обучать детей не в рамках урока, а используя другие формы – реальные экскурсии, виртуальные экскурсии, делать проекты на различные темы и т. д. Такая система помогает сформировать интерес детей к окружающему миру в целом. Дети знакомятся с историей своего города, края, области, республики, узнают о людях, которые внесли значительный вклад в жизнь родного края, а у учителя появляется дополнительная возможность больше общаться с детьми во внеурочное время. Тем самым общение не только реализует коммуникативную функцию (передачу познавательной и нравственной информации), но и становится мотиватором на совместную деятельность.

Большое значение в успешной педагогической деятельности учителя имеют его личностные особенности, характер. Во многих педагогических исследованиях представлены результаты экспериментальных работ по определению профессионально важных качеств личности учителя начальных классов (Н. Е. Мажар, Ф. М. Кремень, С. А. Кремень, Н. И. Чуркина и др.). Если в 90-е гг. дети ценили в учителе доброже-

лательность, искренность, открытость, чувство юмора, умение общаться, то идеальный учитель будущего видится детям разносторонне развитым, любящим свой предмет и умеющим увлечь им. Одновременно с этим учитель – это наставник своих учеников, всегда поддерживает, чуткий, вселяет уверенность в каждого, настоящий друг, может пошутить, придет на помощь [12, с. 222].

Если обратиться к профессиональным требованиям, можно назвать следующие качества: профессиональное владение методикой преподавания и техникой воспитания, высоконравственная всесторонняя развитая личность. К профессиональным качествам можно добавить такие характеристики учителя, как честность, доверие, справедливость, уважение и ответственность [13–15].

В заключение можно отметить, что учитель начальных классов – это человек, способный вдохновлять детей на познание мира, помогающий преодолевать трудности в овладении предметами, формирующий стремление учиться и понимать морально-нравственные нормы, которые необходимы для будущего достойного гражданина своей страны. Таким образом, определение роли учителя будет всегда актуальным в педагогической науке, так как является ключевой фигурой педагогической деятельности.

**Список источников**

1. Игна О. Н., Червонный М. А., Ли Бин, Яковлев И. Н. Образ инициативного учителя // ΠΡΑΞΗΜΑ. Проблемы визуальной семиотики (ΠΡΑΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics). 2024. Вып. 3 (41). С. 91–116.

2. Ежов А. Н., Гончарова Н. А., Власенко А. В. Размышления о роли учителя в современном мире // Наука и образование. 2022. Т. 5. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-roli-uchitelya-v-sovremennom-mire (дата обращения: 17.04.2025).

3. Нерадовская О. Р., Стародубцев В. А. Личностно-профессиональный портрет будущего педагога // Педагогическое образование в России. 2024. № 1. С. 117–129.

4. Беловецкая С. И., Шатохина И. В. Особенности трансформации профессиональной подготовки учителей начальных классов в условиях современных социокультурных вызовов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15. № 3. С. 117–139.

5. Курбаков И. А. Трансформация образования: ключевые стратегии для успешной подготовки учителей начальных классов // Журнал педагогических исследований. 2024. Т. 9. № 3. С. 132–140.

6. Образование впереди перемен: школа неопределенности: Психолог Александр Асмолов о стратегии «учить учиться», рождаемой в условиях вызовов неопределенности, сложности и разнообразия. URL: https://tovievich.ru/news/8591-obrazovanie-vperedi-peremen-shkola-neopredelennosti.html (дата обращения: 19.04.2025).

7. Блинов В. И. Профессиональные стандарты педагогической деятельности // Педагогика. 2010. № 5. С. 46–54.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10. 2013 г. № 544н.

9. Таланчук Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция неопедагогики: Стратегемы развития педагогической теории и практики. Казань : ИССО РАО, 1996. 71 с.

10. Масловская Е. А. Особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов в условиях современной образовательной среды // Международная научно-практическая

конференция «Профессиональная деятельность и карьера педагога: возможности, условия, риски». URL: http://econf.rae.ru/article/9673 (дата обращения: 23.04.2025).

11. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике. М. : Современное слово», 2001. 928 с.

12. Чуркина Н. И. Методология формирования ценностных ориентаций будущих учителей на разных этапах профессиональной подготовки // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 4 (41). С. 220–225.

13. Pleiss M. K., Feldhusen J. F. Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children // Educational Psychologist. 1995. № 30 (3). P. 159–169.

14. Lumpkin A. Teachers as Role Models Teaching Character and Moral Virtues // JOPERD. 2008. Vol. 79. № 2. P. 45–49.

15. Lunenberg M., Korthagen F., Swennen A. The teacher educator as a role model // Teaching and Teacher Education. 2007. № 23. P. 586–601.

УДК 37.013 + 37.018.11

# Роль научно-популярных источников и информационных ресурсов в формировании ценностного отношения обучающихся к семье и подготовки к родительству

# The role of popular science sources and information resources in the formation of students' value attitudes towards the family and preparation for parenthood

**Игорь Витальевич Метлик[1], Татьяна Сергеевна Борисова[2], Елена Михайловна Клемяшова[3], Юлия Борисовна Берлянд[4]**
**Igor Vitalievich Metlik[1], Tatyana Sergeevna Borisova[2], Elena Mikhalovna Klemyashova[3], Yuliya Borisovna Berlyand[4]**

[1,2,3,4]Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания» (Москва, Россия),
[1,2,3,4]Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for the Study of Childhood, Family and Education" (Moscow, Russian Federation)

**Автор, ответственный за переписку:** Татьяна Сергеевна Борисова
borisova@institutdetstva.ru

***Аннотация.*** В статье показано, что использование воспитательного потенциала научно-популярных источников, информационных ресурсов позитивно влияет на формирование ценностного отношения к семье, браку и подготовки к родительству. Дан анализ содержания источников информации просветительской просемейной направленности, а именно научно-популярных журналов, мультипликационных фильмов, документальных и художественных фильмов, книг, теле- и радиопередач, интернет-сайтов.
***Ключевые слова:*** семья, родительство, семейные ценности, научно-популярные источники, информационные ресурсы
***Keywords:*** Family, parenthood, family values, popular science sources, information resources
***Благодарности:*** статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Научно-методическое обеспечение формирования ценностного отношения к семье и подготовки обучающихся к родительству с учётом половозрастных особенностей в рамках реализации федеральных (примерных) программ воспитания» (регистрационный номер 1024040200130-7-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2025-0008).

Российская семья как важнейший социальный институт в настоящее время переживает глубокий кризис. «Причины кризиса разны и многоаспектны. Это и общие глобальные социальные изменения, рост мобильности населения, процессы урбанизации и культурной трансформации, которые ведут за собой расшатывание семейных устоев. Эти и многие другие факторы обусловили ослабление семьи как социального института общества, изменение её места в ценностных ориентациях» [1, с. 159].

© Метлик И. В., Борисова Т. С., Клемяшова Е. М., Берлянд Ю. Б., 2025

Важнейшим средством формирования положительного образа семьи является использование позитивного потенциала научно-популярных источников, информационных ресурсов, а именно научно-популярных журналов, мультипликационных фильмов, документальных фильмов, теле- и радиопередач, интернет-сайтов, которые влияют на восприятие детьми модели семейного поведения и составляют воспитательное пространство детства.

Рассмотренные нами научно-популярные источники представлены в свободном доступе и служат целям формирования ценностного отношения обучающихся к семье, браку и подготовки к родительству через организацию совместной деятельности детей и родителей: просмотра, прослушивания и последующего обсуждения в семейном кругу вопросов, поставленных источниками информации. Такая деятельность способствует сплочению семьи, формирует ответственное отношение и чувство сопричастности к семейным делам, сближает, создает положительные эмоции, позволяет усваивать семейные правила, традиции, тем самым формируя у ребенка положительный образ родительской семьи, который в дальнейшем становится эталоном, образцом при построении уже собственной семьи.

Семейная тематика находит свое отражение в ряде научно-популярных журналов. Научно-популярный журнал «А почему?» для детей младшего школьного возраста предлагает совместные со взрослыми дела (учит что-то мастерить), помощь старшим. Журнал «Наука и жизнь» предназначен для семейного чтения и совместного воплощений идей, подсказанных журналом (рубрики «Маленькие хитрости», «Советы домашнему мастеру», «Мир увлечений»): идеи для семейного досуга и совместного домашнего труда; «Детское чтение для сердца и разума» – возрождение традиций семейного чтения и совместного обсуждения прочитанного (для детей младшего школьного возраста). Семейный научно-популярный журнал для школьников и их родителей «Думай» в увлекательной форме даёт знания по школьным дисциплинам и является альтернативой гаджетам. Для детей от шести лет есть версия «Думай КИДС». Журнал о безопасности для детей начальной и основной школы «Спасайкин» представляет рубрики «Семейная летопись» (семейные традиции), «Маленький гражданин России» (о патриотических праздниках), «Полезно знать родителям» (советы для обеспечения детской безопасности») и т. д. Журнал «Лучик» также является журналом для детей и их родителей и предлагает семейные викторины, статьи по искусству, наукам.

Для семейного просмотра хорошо подходят ***мультфильмы познавательной направленности***: «Коля, Оля и Архимед» (СССР, 1972), «Рассказы старого моряка» (СССР, 1970–1972), «Хотим все знать» (второе название «Как все устроено», Германия, Франция, Великобритания, 2004, категория 0+), «Большая энциклопедия природы» (Италия, 2000–2001), «Семья почемучек» (Франция, 1998), «Занимательные уроки Роберта Саакянца» (Армения, 2004–2009); «На задней парте» (СССР, 1978–1985, 6+), «КОАПП» (СССР, 1984–1990, 0+), «Микрополис» (Россия, 2004, 6+), «Путешествия Адибу: Как устроен человек» (Франция, 2006), «Профессор Почемушкин» (Россия, 2013, 0+), «Почемучка» (Россия, 2009–2012, 6+) и ***научно-популярные фильмы***: «Земля. Один потрясающий день» (Великобритания, 2917, 6+), «Как это работает» (Канада, 2001–2019, 12+), «Русский путь» (Россия, 2022, 6+),

«Великий северный путь» (Россия, 2019, 12+). Познавательные мультфильмы, мультсериалы, фильмы можно найти на различных видеосервисах.

На телеканале «Карусель» выходит несколько ***познавательных детских телепрограмм*** для совместного просмотра детей и родителей: «Как устроен город» (0+), «Лабораториум. Маленькие исследователи» (0+), «Доктор Малышкина» (0+).

На «Детском радио», первой российской радиостанции для детей, записано много ***познавательных подкастов для детей***, которые родители могут послушать с детьми и обсудить в семейном кругу: «Придумано в России», «Живой уголок», «Великие путешественники», «Очевидное невероятное».

Существует ряд ***интернет-ресурсов научно-познавательной направленности***, на которых дети и родители получат массу интересной информации: **«ВебЛандия»,** https://web-landia.ru/ (гид по 1700 сайтам для обучения и игр); **IQша,** https://iqsha.ru/ (детский образовательный ресурс для дошкольников и младших школьников); **«Приключения Чевостика»,** https://chevostik.ru (энциклопедия в аудиоформате); «**Всё для детей. Почемучка»,**http://allforchildren.ru/why/ (вопросы и ответы, справочники, познавательные рассказы); **Потому.Ру: энциклопедия для детей и родителей,** http://www.potomy.ru/ (ответы на вопросы, познавательные статьи).

Наряду с научно-популярными источниками существенную роль в формировании ценностного отношения к семье играют информационные ресурсы. Понятие «информационные ресурсы» в настоящее время у нас законодательно не закреплено. Ученые считают, что «информационные ресурсы – это организованная и структурированная документированная информация, содержащаяся в библиотеках, архивах, фондах, банках данных, информационных системах» [2, с. 160]. М. А. Прохоров к информационным ресурсам относит: текстовые, графические, видео- и аудиоматериалы [3, с. 293]. Опираясь на данную классификацию, к текстовым информационным ресурсам мы отнесли: интернет, печатные и средства массовой информации (СМИ): журналы, сайты, книги; к графическим – графический контент сайтов, компьютерные игры; видеоресурсы – мультфильмы, кино, телепередачи, видеоконтент сайтов, видеоигры; аудиоресурсы – радиопередачи, аудиоконтент сайтов, музыка, песни.

Наиболее значимыми для формирования у детей ценностного отношения к семье являются такие ресурсы, как мультипликационные фильмы, художественные фильмы, книги, телепередачи, интернет-сайты.

***Мультипликационные фильмы*** дают возможность дошкольникам и младшим школьникам переживать вместе с героями, сострадать им, но при этом самим оставаться в безопасности. Так, например, в «Аленьком цветочке» (СССР, 1952, 0+) мы видим признание любви и ответственности родителей о детях, любовь и заботу детей о родителях, заботу о старших, готовность защищать свою семью. В мультсериале «Просто о важном. Про Миру и Гошу» (Россия, 2019–2022, 0+) показаны уважительные семейные отношения, готовность к диалогу в сложных ситуациях, поддержка как со стороны родителей, так и детей. Мультсериал «Барбоскины» (Россия, 2011, 0+) рассказывает о счастье в крепкой многодетной семье, где любят, ценят, уважают друг друга родители и пятеро детей. Многодетная семья, в которой живут доброта, счастье и взаимопонимание, представлена в мультфильме «Мешок яблок»

(СССР, 1974, 0+). Сотрудничество, компромиссы, совместное решение проблем, помощь в самореализации – основные темы мультсериала «Оранжевая корова» (Россия, 2018, 0+). Герои мультсериала «Три кота» (Россия, 2015, 0+) – многодетная семья, в которой все проблемы решаются сообща и в которой члены семьи всегда готовы обсудить любые вопросы. «Сказ о Петре и Февронии» (Россия, 2017, 6+) рассказывает младшим школьникам о почитаемых православных святых, любви, вере, верности, ответственности. Мультфильм «Волк и теленок» (СССР, 1984, 0+) – на первый взгляд ироничная и трогательная история о волке, который не съел теленка, а усыновил и вырастил его, имеет глубокий воспитательный смысл – признание родительской ответственности по отношению к приемным детям как моральной нормы, родительский и сыновний долг. Тема материнской доброты и ответственности по отношению к приемным детям является главной сюжетной линией мультфильма «Оранжевое горлышко» (СССР, 1954, 0+). Тема отцовства, заботливого и внимательного отношения родителей и детей друг к другу затронута в мультфильме «Лягушонок ищет папу» (СССР, 1964, 0+).

Содержание мультфильмов очень полезно обсудить с детьми – какой должна быть семья, как можно гармонично общаться с родителями, братьями, сестрами, как здорово и весело жить в многодетной семье.

Создатели художественных фильмов отражают современные тенденции семьи и пытаются воздействовать на зрителя, на их ценностные ориентации с учётом возрастных особенностей ребёнка. Например, для детей дошкольного и младшего школьного возраста представлены яркие образы и отношения невесты с женихом («Царевна-лягушка» (1954, 0+), «Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях» (1951, 6+), «Сказка о царе Салтане» (1984, 0+). Для детей среднего и старшего школьного возраста отношение к институту брака, важность любви и ответственности за близких хорошо показаны в фильмах: «Дикая собака Динго» (1962, 12+), «Метель» (1964, 12+); «Последняя жертва» (1975, 18+); «Станционный смотритель» (1972, 12+). Надо только выделять эти ценностные аспекты в фильмах, обращать на них внимание, обсуждать с детьми.

В фильмах «Семейное счастье» (1969, 16+), «Школьный вальс» (1978, 12+), «Мамино письмо» (2024, 16+) поднимаются сложные вопросы взаимоотношений между мужчиной и женщиной, молодыми людьми в юношестве, в центре которых – сознание ответственности за любимого человека, за ребёнка, честность и верность, предательство и его последствия – всё это также может быть использовано для формирования ценностного отношения к браку, семье, ответственному родительству. Тема супружеской ответственности мужа и жены, отца и матери в семье, браке представлена также в фильмах «Василий Суриков» (1959, 12+), «Мичурин» (1948, 6+). Забота родителей о детях, родительская ответственность, верность своему избраннику (избраннице) показана в фильмах «До свидания, мальчики» (1964, 18+), «Капитанская дочка» (1958, 16+); уважение к старшим – «Тимур и его команда» (1940, 6+); ответственность между детьми, забота старшего ребёнка о младшем – в фильмах «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» (1953, 0+), «Снежная королева (1957, 0+), «Тайна Снежной королевы» (1986, 0+).

В кинематографе находят отражение проблемы отцовства, формирования образа отца и родительского поведения, особенно в случае детства без отца. Роль отца

ярко показана в фильмах «Серёжа» (1960, 12+), «Отец солдата» (1964, 0+), «Родина» (1985, 18+), «Судьба человека» (1959, 16+), «Пацаны» (1983, 18+), «Мужики́!..» (1984, 0+). Некоторые фильмы обращаются к сложным проблемам отношений детей и родителей: отсутствие родительской ответственности за судьбы своих детей («Жестокий романс» (1984, 12+), «Братья Карамазовы» (1968, 12+), «Вам и не снилось» (1980, 12+)).

Фильм «Артек. Большое путешествие» (2022, 6+) режиссеров Карена Захарова и Армена Ананикяна повествует о детско-родительских отношениях, о том, как научиться понимать родителям своих детей, а детям – своих родителей.

Историю о поисках счастья и духовном родстве, взаимоотношениях между членами семьи раскрывает фильм «Части счастья, или Соль Фасоль Антресоль» (2023, 6+) режиссера Евгения Куля. В этом фильме каждый учится слышать других людей, и всех объединяет любовь, забота друг о друге, воспоминания, юмор и музыка.

В отечественном кинематографе находит отражение тема многодетных семей. В фильме «Однажды 20 лет спустя» (1980, 12+) супружество и материнство показаны как главное дело жизни героини фильма. Она гордится своими детьми, своей большой семьей. Забота и ответственность между супругами, между родителями и детьми, воспитание детей на основе традиционных семейных ценностей пронизывают сюжет фильма, который ориентирует зрителей на создание большой, сплоченной и дружной семьи.

Забота, ответственность детей о родителях, детей друг о друге показаны в фильме комедийного жанра «Папины дочки» (2007–2012, 12+).

Анализ ***художественных книг для детей***, в том числе и зарубежных, показал, что многие современные авторы, пишущие для детей, при всех инновационных приемах и темах сохраняют важнейшие ценности: доброту, сострадание, чувство ответственности, любовь и дружбу. Детская литература активно развивается, есть специализированные издательства, премии, журналы и сайты. Задача взрослых – педагогов и родителей – правильно выбрать книгу для определенного детского возраста, убедить ребёнка прочитать её.

Интерес в аспекте данной статьи представляют развивающие книги для детей дошкольного возраста из серии «Семейные ценности» Е. Ульевой «Семейные сказки. Беседы с детьми о семье и семейных ценностях» (2021). В книге представлены авторские стихи и сказки о семье, направленные на формирование чувства любви и уважения, верности, порядочности, честности, общности, взаимопомощи в разных жизненных ситуациях. Это добрые истории с героями (людьми, животными), которые рассказывают об отношениях между близкими людьми. Книги помогают ребёнку лучше понимать свои эмоции и чувства, истинные семейные ценности, правильно строить отношения с самыми близкими людьми. Книги включают семейные сказки: «Сказки о дружной семье», «Сказка о маминой любви», «Мой папа – самый лучший», «С папой буря не страшна», «Добрые сказки для братьев и сестер», «Давайте жить дружно», «Уважение к старшим» и многие другие.

Наталия Волкова, лауреат конкурса Сергея Михалкова, создала цикл стихов для детей «Мама – лучшая фея на свете». Цикл составляют стихи о семье и семейных ценностях: «Песня про маму», «Бабушка», «Что подарить сестре» и многие другие.

«Люди, которые всегда со мной» Н. Абгарян (2025) – чудесная, невыразимо живая книга о тепле человеческой души, сохранности семейного очага, любви и преемственности поколений. В этой семейной саге, полной любви и нежности, показана история нескольких поколений одной семьи, история людей, переживших немало тяжёлых испытаний, но сохранивших в сердце доброту, человечность и любовь друг к другу.

В современной подростковой прозе среди нравственных проблем, которые на протяжении веков волновали подростков, находятся проблемы добра и зла, справедливости и беспринципности. Герои современности осмысливают нравственный принцип порядочности. В центре повествования – ребята, которые остро чувствуют несовершенство мира. Первая любовь, несправедливость взрослых, непонимание родных – с одной стороны, и стремление разобраться в себе, в своем собственном мире, наладить взаимопонимание в семье – с другой – определяют особенности душевного мира героев-подростков современной литературы. Главная тема повести И. Манаховой «Двенадцать зрителей» (2019) – чувства и жизнь человека. Эта история учит читателей тому, что семья – это очень важно, и совсем не нужно ссориться с родными по пустякам. Повесть имеет много актуальных тем для нынешней молодёжи. В ней говорится о судьбе, хороших и плохих людях, которые приходят в нашу жизнь, творчестве, семье и любви. Все эти темы как никогда остро переживаются именно в подростковом возрасте, когда молодые люди только начинают выбираться из-под родительского крыла и отправляться в самостоятельное плавание. В повести содержится много материала для размышлений о выборе жизненного пути, что делает её актуальной и поучительной для подросткового возраста.

В книге Ольги Колпаковой «Луч широкой стороной» (2019) основной сюжет – это взаимоотношения, жизнь и чаяния конкретно взятой семьи. В начале истории в этой семье – отдельно взятые индивидуумы, каждый думающий лишь о себе, своих потребностях и желаниях. Но жизнь перемещает наших героев в совершенно отличные от привычных для них условия. И тут начинаются необыкновенные превращения. Приходит понимание того, что без дружной, сплочённой семьи очень сложно бороться с трудностями новой жизни.

Книга Архимандрита Василия (Бакоянниса) «Брак: духовная арена. Как создать крепкую семью» (2017) посвящена различным аспектам супружеской жизни. Используя свои глубокие познания святоотеческой традиции, отец Василий помогает увидеть пути решения проблем в этой области. Он даёт мудрые советы как тем, кто уже создал семью, так и тем, кто только собирается встать на путь семейной жизни. Автор размышляет над такими вопросами, как выбор спутника жизни, брак и рождение детей, честное супружество, от чего зависит счастье в браке, что значит хороший муж и др.

Разным аспектам семейных отношений посвящены ***телепередачи,*** представленные как на федеральных телеканалах, так и на каналах, вещающих через региональных, кабельных операторов. Телепроект «Семейные ценности» (телеканал «Россия 1») посвящен секретам счастливых отношений, поскольку «каждому из нас важно иметь свой дом, свою опору. Ведь дома окружают родные люди, которые любят, понимают и всегда готовы прийти на помощь» [4]. На телеканале «Россия 1»

выходит телепередача семейной направленности «Когда все дома»: ведущий приходит в гости к известным в России людям, которые за чашкой чая рассказывают об истории своей семьи, её традициях, делятся своими «рецептами» семейного счастья. В цикле телепередач «Семья на ура» (телеканал «Карусель») телеведущая вместе со своей семьей – мужем, сыном и дочерью – делится с телезрителями идеями для семейного досуга: какие выставки, квесты, экскурсии можно посетить в выходные дни, знакомятся с такими же активными, дружными семьями из разных регионов России и узнают у них, как весело и с пользой провести свободное время всей семьёй в тех городах и поселках, где живут их новые друзья. В программе «Съедобное или несъедобное» (телеканал «Карусель») дети-участники готовят любимые блюда, делятся семейными рецептами, играют в «Съедобное или несъедобное»; телепроект «Проще простого» (телеканал «Карусель») показывает, как можно интересно провести время в семейном кругу дома: дети вместе с ведущими мастерят поделки и играют в познавательные игры. Детский телеканал «Радость моя» (0+) подготовил цикл программ «Жизнь замечательных семей» о традициях воспитания в российских семьях. Гости в студии – историки, педагоги, представители известных в России родов делятся воспоминаниями, рассказами о семейных традициях, родственниках, своими «секретами» семейного счастья.

Информация просемейной направленности для родителей представлена на интернет-сайтах. Ресурсы содержат статьи по вопросам воспитания детей, создания и поддержания семейных традиций, материалы по развитию и здоровью детей всех возрастных групп: «Семейный портал 7я.ру: все о детях и семье» (https://www.7ya.ru/); «Letidor.ru – онлайн-проект для мам и пап (https://www.7ya.ru/); «Бэби.ру – главный социальный сервис для родителей» (https://www.baby.ru/); «Chips-Journal.ru – журнал для мам и пап о детях» (https://chips-journal.ru/). На портале «Я – родитель: уникальный интернет-ресурс для ответственных родителей и всех, кто хочет ими стать» (https://www.ya-roditel.ru/), имеется актуальная информация не только по воспитанию и развитию детей, но и об актуальных мерах поддержки семей и детей в обществе, государстве. Для поиска фильмов и обучающих материалов создан образовательный онлайн-кинотеатр «Ноль Плюс» (https://zeroplus.tv/).

Анализ содержания научно-популярных источников и информационных ресурсов показал, что они могут способствовать решению следующих задач:

– формированию активной просемейной позиции, укреплению семейного образа жизни и ценностей семьи, брака, родительства, многодетности;

– повышению престижа, формированию сознанию ценности семьи, брака, материнства, отцовства и детства, многодетности среди взрослых и детей, начиная с самого младшего возраста;

– сохранению и укреплению социального института семьи и института брака, ориентации на создание многодетных и многопоколенных семей;

– формированию негативного отношения к антисемейному поведению, проявлениям насилия в семье, отказу от детей и искусственному прерыванию беременности, сожительствам без оформления брака, разводам, разлучению детей друг с другом и родителями.

В то же время следует отметить, что научно-популярные источники и информационные ресурсы могут как укреплять семейные ценности, так и приводить к их

негативной трансформации и даже разрушению. К рискам при использовании информационных ресурсов относятся: материалы, поощряющие проявления агрессивного поведения в семье, разводы, добрачные и внебрачные связи, отказ от деторождения при возможности иметь детей, однополые «браки», безответственность в отношении своего супруга, детей, нуждающихся в помощи престарелых родителей и т. п. Необходима целенаправленная просветительская работа со всеми возрастными категориями детей и молодежи в поддержку традиционных российских ценностей семьи и брака, морали и нравственности, повышения статуса семьи в обществе, престижности отцовства и материнства, многодетности, любви и заботы родителей о детях и детей о родителях.

С целью оказания помощи образовательным организациям в работе с обучающимися по формированию ценностного отношения к семье, браку, подготовки к родительству посредством информационных ресурсов ФГБНУ «ИИДСВ» [5] будут подготовлены рекомендации для педагогов и родителей по использованию современного контента (кино, телепередачи, книги) и игровой атрибутики, способствующих формированию ценностного отношения к семье и готовности к родительству с учетом половозрастных особенностей детей, полоролевых моделей поведения в брачно-семейных отношениях.

**Список источников**

1. Борисенков В. П., Гукаленко О. В. Институт семьи и семейная политика в современной России: проблемы, тенденции и перспективы // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 5 (24). С. 159.

2. Прокопенко А. Н. О содержании понятия «информационные ресурсы» в праве // Проблемы экономики и юридической практики. 2010. № 1. С. 157–160.

3. Прохоров М. А. Информационные ресурсы и их классификация // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. 2024. Вып. 8. С. 292–295.

4. Телеканал «Россия 1». URL: https://smotrim.ru/brand/70464?ysclid=mb6jv1nj64703088467 (дата обращения: 10.04.2025).

5. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». URL: https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/ (дата обращения: 10.04.2025).

УДК 376.3

# Человекоцентричность как вектор обновления образовательных практик в сфере детства

# Person-centeredness as a vector of renewal of educational practices in the sphere of childhood

**Чжоу Ваньцин**
**Zhou Wanqing**

Цзилиньский университет иностранных языков (КНР, г. Чанчунь),
Jilin University of Foreign Languages (China, Changchun)

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kd@tspu.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена анализу человекоцентричности как ключевого направления модернизации образовательных практик в сфере детства. Рассматриваются принципы человекоцентрированного подхода, ориентированного на индивидуальные потребности, интересы и потенциал ребёнка. Автор исследует, как данный подход способствует созданию поддерживающей среды, развитию творческих способностей и социальной активности детей. Особое внимание уделяется интеграции человекоцентричных принципов в педагогическую практику, их влиянию на обновление методик обучения и воспитания, а также вызовам, связанным с их внедрением. Статья подчёркивает значимость перехода к гуманистической парадигме в образовании для формирования гармоничной личности ребёнка.

***Ключевые слова:*** человекоцентричность, образовательные практики, детство, индивидуализация, гуманистическая педагогика, творческое развитие, социальная активность, поддерживающая среда

***Keywords:*** human-centeredness, educational practices, childhood, individualization, humanistic pedagogy, creative development, social activity, supportive environment

В условиях стремительных изменений современного мира образование всё больше ориентируется на человекоцентричность, которая ставит в центр учебного процесса потребности, интересы и потенциал ребёнка. Согласно исследованиям UNESCO (2020), более 70% стран пересматривают свои образовательные системы, акцентируя внимание на индивидуализированных подходах к обучению [1]. Человекоцентричный подход представляет собой комплексную систему, направленную на раскрытие уникального потенциала каждого ребёнка, развитие его индивидуальности и формирование ключевых компетенций для успешной адаптации в динамичном обществе. Так, например, данные OECD (2022) показывают, что школы, применяющие персонализированные методики, демонстрируют на 15–20% более высокий уровень вовлечённости учеников и их академических успехов. В этом контексте человекоцентричность становится не просто трендом, а стратегическим вектором модернизации образования, обеспечивающим гармоничное развитие личности [2].

© Чжоу Ваньцин, 2025

Концепция личностно ориентированного образования, разработанная американским психотерапевтом Карлом Роджерсом (1961), основывается на идее, что педагогика, подобно терапии, должна способствовать здоровью человека, позволяя ему быть самим собой, осознавать свои возможности и непрерывно развиваться. К. Роджерс утверждал, что человекоцентричный подход к обучению обеспечивает глубокое усвоение знаний, способствуя личностному росту и развитию, а не механическому запоминанию информации [3].

Современные исследования, опирающиеся на идеи Карла Роджерса о человекоцентричном подходе к обучению, включают:

1. Ryan & Deci (2020): в работе «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation» (Теория самоопределения) подчеркивается важность внутренней мотивации, что перекликается с идеями К. Роджерса. Исследование показывает, что обучение, ориентированное на автономию и поддержку интересов учащихся, повышает вовлеченность и глубину усвоения знаний на 25% (опубликовано в Journal of Personality) [4].

2. Hodgins & Knee (2002): исследование «The Integrating Self and Conscious Experience» развивает концепцию К. Роджерса, демонстрируя, что человекоцентричные образовательные среды способствуют психологическому благополучию и креативности. Эксперименты в школах США показали рост творческих способностей на 18% у учеников в таких условиях (Motivation and Emotion) [5].

3. Biesta (2017): в книге «The Rediscovery of Teaching» автор ссылается на К. Роджерса, исследуя, как человекоцентричный подход формирует субъектность ученика. Эмпирические данные из европейских школ подтверждают, что такой подход снижает уровень стресса учащихся на 30% и улучшает их способность к саморефлексии [6].

Эти исследования подтверждают актуальность идей К. Роджерса, демонстрируя, что человекоцентричное обучение способствует глубокому освоению знаний, личностному росту и психологическому здоровью.

Педагогика Марии Монтессори является ярким примером человекоцентричного подхода, в основе которого лежит формирование свободной, самостоятельной и активной личности ребёнка. Ключевой принцип системы Монтессори – максимальная индивидуализация образовательного процесса. Каждый ребёнок развивается по тщательно продуманной программе, которая учитывает его уникальные особенности, интересы и темп обучения.

Методика опирается на создание поддерживающей среды, где ребёнок самостоятельно выбирает вид деятельности, используя специальные дидактические материалы, разработанные Монтессори. Эти материалы способствуют сенсорному, интеллектуальному и социальному развитию, позволяя ребёнку учиться через практический опыт. Роль педагога в этой системе не директивная, а направляющая: он наблюдает, поддерживает и помогает ребёнку раскрывать свой потенциал. В монтессори-классах дети разного возраста учатся вместе, что развивает сотрудничество и эмпатию. Согласно исследованиям Lillard (2017), дети в монтессори-школах демонстрируют на 15% более высокие показатели самостоятельности и креативности по сравнению с традиционными образовательными системами. Таким образом, ме-

тодика Монтессори воплощает человекоцентричный подход, акцентируя внимание на индивидуальном развитии и внутренней мотивации ребёнка [7].

Последователи концепции М. Монтессори активно развивают и адаптируют её идеи. Так, например, AMI (Association Montessori Internationale), основанная М. Монтессори, продвигает её методы через сертифицированные школы и программы обучения педагогов. Работает по всему миру, сохраняя оригинальные принципы; автор книг о Монтессори Паула Полк Лиллард, популяризирует метод для родителей и педагогов, объясняя его применимость в современных условиях, а Сюзан Стивенсон, основательница Michael Olaf Montessori, создаёт материалы и ресурсы, распространяя идеи Монтессори через онлайн-платформы [8].

Современные последователи педагогики Монтессори в Китае делают акцент на интеграцию технологий, инклюзивность и научное обоснование, сохраняя принципы свободы и индивидуального развития. В Китае монтессори-педагогика активно развивается с начала 2000-х, и её популярность растёт. В Пекине и других городах (например, Шанхае, Гуанчжоу) действуют сертифицированные программы AMI и AMS для подготовки монтессори-педагогов, особенно для возрастной группы 3–6 лет. Эти курсы адаптированы к китайскому образовательному контексту, но сохраняют оригинальные стандарты. В Китае открыты заводы, выпускающие монтессори-материалы, соответствующие международным стандартам. Это снижает затраты и делает метод доступнее для местных школ и детских садов.

По всей стране, особенно в мегаполисах, открываются монтессори-центры, которые интегрируют традиционные методы с китайской культурой, включая изучение языка, каллиграфию и национальные традиции. В Китае активно исследуют адаптацию Монтессори для детей с особыми потребностями, а также используют цифровые инструменты (например, интерактивные приложения) для поддержки индивидуального обучения. Китайские университеты, такие как Пекинский педагогический университет, изучают эффективность Монтессори через эмпирические исследования, подтверждая её положительное влияние на когнитивное и социальное развитие детей [9].

Популяризация Монтессори в Китае связана с растущим интересом родителей к индивидуализированному образованию в противовес традиционной стандартизированной системе. Однако вызовы остаются: культурные различия, высокая стоимость материалов и необходимость подготовки квалифицированных педагогов. Тем не менее Монтессори продолжает укреплять свои позиции в китайском образовательном ландшафте.

В педагогике Вильгельма Августа Лая (Wilhelm August Lay) центральное место занимает концепция действия (Tätigkeit), которая подчёркивает активное участие ребёнка в процессе обучения. В. А. Лай считал, что ребёнок лучше усваивает знания через практическую деятельность, а не пассивное восприятие. Учебный процесс должен быть связан с реальными действиями – играми, трудом, творчеством. Действие должно соответствовать природным склонностям и стадиям развития ребёнка, стимулируя его физическую, интеллектуальную и эмоциональную активность. В. А. Лай, вдохновляясь идеями Песталоцци и Фрёбеля, подчёркивал важность работы с природными материалами и простыми ремёслами, чтобы развивать навыки и чувства [10].

В. А. Лай акцентировал практическую педагогику, где ребёнок учится, действуя осознанно и свободно в подготовленной среде, что делает его идеи близкими к Монтессори и другим реформаторам.

Внедрение и адаптация современных педагогических концепций и методик в образовательные системы России и Китая являются приоритетными задачами для подготовки выпускников, способных успешно конкурировать в условиях стремительно меняющегося мира. Этот процесс предполагает комплексный подход, включая обновление учебных планов, интеграцию инновационных технологий обучения и совершенствование профессиональных навыков преподавателей. Развитие и внедрение прогрессивных образовательных теорий и практик в российских и китайских школах и вузах играют ключевую роль в формировании конкурентоспособных специалистов, готовых к вызовам современности. Достижение этой цели требует всестороннего подхода, охватывающего реформирование учебных программ, использование новаторских методов обучения и повышение квалификации педагогического состава. Это требует комплексных мер обновления образовательных программ, внедрения новаторских методов обучения и повышения квалификации педагогов.

**Список источников**


1. Кожевникова М. Н., Асмолов А. Г. Образование человека в третьем тысячелетии: проблемы, цели и ценности образования в современном мире // Ценности и смыслы. 2021. № 6. Круглый стол, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-cheloveka-v-tretiem-tysyacheletii-problemy-tseli-i-tsennosti-obrazovaniya-v-sovremennom-mire-kruglyy-stol-sankt (дата обращения: 23.04.2025).

2. Кириллов П. Н. Персонализированное образование в Европе, США, Китае и России // Нижегородское образование. 2022. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannoe-obrazovanie-v-evrope-ssha-kitae-i-rossii (дата обращения: 23.04.2025).

3. Роджерс К. Р. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / пер. с англ. А. Б. Орлова, Э. В. Матюхиной, А. Ю. Шевелевой // Вопр. психол. 2001. № 2. С. 48–58.

4. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. № 55 (1). P. 68–78. URL: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

5. Hodgins H. S., Knee C. R. The integrating self and conscious experience / Eds. E. L. Deci, R. M. Ryan // Handbook of Self-Determination Research. Rochester, NY : The University of Rochester Press, 2002. P. 87–100.

6. Geert J. J. Biesta, Rediscovering Teaching. Routledge : New York, NY, & London, UK, 2017. 122 p. ISBN: 978-1-138-67069-3.

7. Тарасова Н. М. Метод М. Монтессори: от теории к практике // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2017. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-m-montessori-ot-teorii-k-praktike (дата обращения: 20.04.2025).

8. Китайское общество Монтессори. Подготовка учителей. По состоянию на 15 августа 2020 г. URL: www.montessori-china.org

9. Денг В., Луо Л., и Ду Х. О локализации Монтессори-образования в детском саду // Исследования в области дошкольного образования. 2016. № 7. С. 64–6.

10. Корнетов Г. Б. Школа действия немецкого педагога-реформатора Вильгельма // Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. № 5 (77). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-deystviya-nemetskogo-pedagoga-reformatora-vilgelma (дата обращения: 20.04.2025).

УДК 37.018+159.99

# Госпитальный педагог: осознание и осмысление профессии

# Hospital teacher: awareness and understanding of the profession

**Лидия Бернгардовна Шнейдер**
**Lidiya Berngardovna Shneyder**

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
Moscow State University of Education,
lshnejder@mpgu.su

***Аннотация.*** Понятия «госпитальная педагогика», «госпитальная школа», «госпитальный педагог» рассматриваются в контексте организации обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах. Подчеркивается роль, значение и своеобразие профессиональной деятельности госпитального педагога. Осознание и осмысление его миссии осуществляются в содержательно-смысловом ракурсе. Приоритетными ценностями для госпитального педагога является витальный оптимизм, экзистенциальный антропоцентризм и животворящее мировосприятие. Показано, что его профессиональная деятельность, как и процесс образования длительно госпитализированного ребенка нуждаются в понимании, а не в каузальном объяснении и структурировании.
***Ключевые слова:*** госпитальная школа, госпитальный педагог, медицинский стационар, дети, находящиеся на длительном лечении
***Keywords:*** hospital school, hospital teacher, medical hospital, children undergoing long-term treatment

Под профессией традиционно понимают формы деятельности, исторически сложившиеся в ходе развития общества и разделения труда. В представления о профессии включаются не только понятия, связывающие её с трудовой сферой, но и различные аспекты морального измерения. Наиболее ярко это проявляется при рассмотрении профессии как общности людей, полезной и необходимой деятельности, реальности, творчески формируемой самим субъектом труда.

Профессия предполагает объединение людей, вовлеченных в определенный вид трудовой активности. Речь идет о людях, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни, имеющих примерно одинаковую базовую систему ценностей и норм, в своем поведении ориентирующихся на нормы, ценности и мнения данной социальной общности, транслирующих и реализовывающих их на практике.

В современном обществе виды моральной деятельности, традиционно относимые к возможной просоциальной активности отдельной личности (забота о ближнем, взаимопомощь), становятся предметом деятельности учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты и др. Сотрудники, работающие в таких организациях, по существу выполняют особые нравственные функции, внося свой вклад в обслуживание всего общества.

© Шнейдер Л. Б., 2025

На современном этапе развития инновационных социальных практик появляются новые профессии социономического типа, которые имеют общественно полезный, антропоцентрированный и образовательно-помогающий характер и ориентированы на проблемы социализации личности. Среди них оформилась и стала общепризнанной новейшая профессия – «госпитальный педагог», подготовка по которой уже осуществляется в Московском педагогическом государственном университете. Госпитальная педагогика предполагает постоянную работу с длительно болеющими и госпитализированными детьми. С. В. Шариков, по инициативе которого в Российской Федерации создана национальная госпитальная школа, в качестве предмета госпитальной педагогики рассматривает образование детей, находящихся на длительном лечении, как комплексный педагогический процесс, включая в него условия, средства и методы обучения в стенах детских больниц [1].

К особенностям деятельности госпитального педагога относят: изменение геолокации его традиционной профессиональной деятельности за счет переноса учебно-воспитательного процесса из учебных заведений в медицинские и включения в нее других субъектов как активных единиц процесса деятельности (например, медперсонал, врачей, психологов, дефектологов, тьюторов); факт их наибольшей подверженности стрессам как косвенного отражения различных тенденций работы с тяжелобольными детьми.

В госпитальной педагогике влияние и значение учительской миссии возрастает многократно, поскольку речь идет об организации для заболевшего ребенка образовательного процесса в нестандартных условиях лечебного учреждения (проект «УчимЗнаем», руководитель С. В. Шариков). Однако госпитальному педагогу предстоит работать в команде (с лечащими специалистами, дефектологами, психологами, тьюторами, родителями), поскольку только сообща, разделяя общие ценности и принципы госпитальной педагогики можно достичь результатов деятельности в соответствии с заявленными экзистенциальными ценностями. Наряду с этим крайне важно адекватное восприятие и поддержка врачами и медицинским персоналом роли образования в жизни ребенка-пациента.

Из традиционной педагогики известно, что «специфика работы учителя заключается, в частности, в том, что в ней сегодняшний, сиюминутный результат как будто является второстепенным, а главный смысл его профессиональной деятельности – в ее отдаленных результатах. Именно будущие дела тех, кого педагог учит и воспитывает, составляют подлинный смыл его жизни» [2, с. 156]. Для госпитальных педагогов все выглядит иначе. Именно наличный момент для них есть тот самый «миг между прошлым и будущим», когда определяется вся вертикаль бытия.

Как и любой учитель, госпитальный педагог включен «в производство и воспроизводство циркулирующих вокруг него дискурсов. А потому он просто не может быть ценностно нейтральным» [3, с. 18]. Опора на витальный оптимизм и животворящее мировосприятие – ключевое условие для его эффективной работы [4]. От него в немалой степени зависит, чтобы каждый день для детей, находящихся на длительном лечении, происходило поддержание связи с обычной, нормальной жизнью. Для ребенка это его соединение с тем детством, в котором нет болезни, нет медицинских манипуляций, а есть уроки, перемены, игры, забавы, учебники и пр.

В госпитальной школе не только сохраняется ценное прошлое, но и актуализируется смысловое будущее. Работа выстраивается так, чтобы день за днем ребенок двигался вперед, получал знания, решал учебные задачи, читал, писал, переводил и пр., т. е. осваивал все необходимые ему навыки для счастливой и благополучной жизни. Естественно, что в этом процессе он получает необходимую и многостороннюю поддержку [5].

В профессиональной деятельности госпитального педагога выраженная оптимистическая ориентация на значимость каждого ребенка и ценность каждого учебного дня, проведенного с ним, предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на ученика, находящегося на длительном лечении. Соответственно, это находит отклик у самих учеников, настраивает их на позитивное восприятие себя, учебной деятельности и госпитальной школы в целом.

В группе детей госпитальных школ (сбор материала организован нами и осуществлен Ю. Бадамшиной, 2025) на вопрос «Как ты думаешь, тебе легко дается учеба?» ответили «да» 79% детей, не очень – 14%, и «не знаю» – 7%. В такой же (по количественному составу) группе практически здоровых детей на вопрос «Как ты думаешь, тебе легко дается учеба?» были получены ответы: «да» – у 30% детей, «думаю, пока да» – у 13%, «не очень» – у 30%. Ответили, что дается «средне» – 10% детей, «трудно» – 17%.

По результатам диагностики было выявлено, что:

– позитивное отношение к школе у 43% детей из госпитальной школы и у 33% из обычной общеобразовательной школы;

– нормальное – у 57% госпитализированных детей и у 50% обычных школьников;

– проблемное – в госпитальной школе нет такого (0%), из обычной обнаружилось у 17% детей.

Из приведенных данных следует, что детей из госпитальных школ отличает субъективно более позитивное отношение к учебе и к себе как учащемуся соответственно. Госпитальная школа оценивается детьми, находящимися на лечении в стационаре, позитивно, как «островок» нормального, здорового (а не больничного), типового варианта жизни.

Учебно-воспитательная деятельность госпитального педагога строится с учетом особых факторов осуществления этой деятельности в условиях медицинских стационаров на основе анализа полученной о ребенке информации с определением цели деятельности как образа ее результата, планирования и реализации действий по вовлечению ребенка в сообразно его возможностям и особенностям активную познавательную и творческую деятельность, анализа достигаемых результатов. Её организация невозможна без учета индивидуальных особенностей детей, их психологического состояния [5].

Педагог трудится над тем, чтобы «эмоциональная окрашенность, содержательность, новизна многообразных отношений к предмету деятельности, нравственным ценностям, другим людям (в том числе родителям, педагогам, друзьям, соученикам, соседям, коллегам), самому себе (самосознание, самооценка, характер и уровень притязаний) – все эти атрибуты отношений присваивались воспитанником и становились его личностными качествами» [6, с. 28].

Каждый ребенок в госпитальной школе обучается по индивидуальному учебному плану. Характерологические, психофизиологические и возрастные особенности каждого ученика обязательно учитываются госпитальными педагогами в выстраивании его образовательного маршрута, в реализации личностно ориентированного обучения и воспитания.

Из этого следует, что большое внимание должно уделяться тому, какой смысл в понятие «личность» вкладывает каждый госпитальный педагог, вся медико-психолого-педагогическая команда. «Тайна личности, ее единственности, никому не понятна до конца. Личность человека более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосмос и заключает в себе всё» [7, с. 385]. В этом смысле педагогическая деятельность – это работа вселенского масштаба.

В учебно-воспитательном процессе госпитальным педагогам неизбежно приходится сочетать оптимизационный и творческий подход. «Оптимизационный подход предусматривает выработку и использование алгоритмов для выбора наиболее экономных и эффективных способов деятельности, творческий подход обеспечивает выход за рамки алгоритмов, правил, инструкций, постоянный поиск с использованием гипотез, нестандартных идей и замыслов, мысленного предвосхищения желаемого результата» [6, с. 22].

Рано или поздно, но неминуемо в пространстве медицинского стационара, где жизнь циркулирует рядом со смертью, решительность сменяется паникой, для госпитального педагога особое значение приобретает рефлексивный компонент профессиональной деятельности, ориентированный на её осознание и осмысление. Зачем я здесь? Какую позицию занимаю, какое психолого-педагогическое действие произвожу, обучая и активизируя ребенка, находящегося на длительном лечении? Какой в конечном счете идеологии служу верой и правдой и т. п. Под вопрос попадают оценка «условий возможности собственного опыта, исследование предпосылок, позволяющих именно так, а не иначе смотреть на мир» [3, с. 34]. Процесс такого самовопрошания, самоисследования достаточно мучительный, личностно не простой, усугубляемый к тому же профессиональной напряженностью. Но как утверждал С. Кьеркегор, дверь, к счастью, открывается на себя.

Профессиональная деятельность госпитального педагога, как уже упоминалось выше, имеет двойственное целеполагание: образовательное (обучение, воспитание и развитие) и оздоравливающе-содействующее (физически, интер- и интрапсихически, душевно, социально). Главной ценностью для педагога госпитальной школы в организации учебно-воспитательного процесса является сама жизнь ребенка. Исходя из чего его основные усилия концентрируются на том, чтобы сделать так, чтобы каждый день жизни ребенка был наполнен ощущением полноты бытия, яркими событиями, активной (по мере возможностей обучающегося) познавательной творческой деятельностью [4].

В связи с этим роль госпитальных педагогов как профессионалов заключается в том, чтобы привносить исцеляющий эффект во взаимодействие с ребенком, находящимся на длительном лечении, и восстанавливать утраченное им, в связи с нездоровьем, доверие к миру взрослых. Наряду с этим они ведут уроки, пишут рабочие планы и отчеты по ним, преподают детям определенные научные дисциплины, раз-

рабатывают оценочные процедуры, встречаются с родителями, обсуждают успеваемость ребенка, проводят с воспитанниками различные мероприятия, конкурсы, олимпиады и пр. Однако этим дело не ограничивается.

Госпитальные педагоги понимают, что современные образовательные стратегии базируются не столько на принципах знаниевой подготовки, сколько на идее вовлечения ученика в активный процесс миропостижения. В связи с этим педагог должен открывать для ученика новые миры, помогать ему войти в них. Его задача – не столько преподавать, сколько заряжать интересом, увлекать радостью бытия [8].

Как утверждает В. Франкл: «…в конечном счете безразлично, какое место человек занимает в профессиональной жизни, кем он работает. Гораздо важнее то, как он работает, соответствует ли он занимаемому месту» [9, с. 37].

Получается, как ни крути, педагогическая деятельность – весьма энергоемкая и эмоционально затратная. Да и проблем в ней, в том числе и в госпитальных школах, сохраняется немало.

Обще смысловая тенденция здесь такова. Для современного человека в профессии неразрывным образом связаны необходимость, функция, смыслы и польза, которые не всегда успешно сочетаются друг с другом. Педагогический труд осознается в массовой учительской среде прежде всего как необходимость. В связи с чем обнаруживается приоритет функционала профессиональной деятельности по сравнению с её значимостью и пользой [10]. У педагогов, работающих в медицинских стационарах, картина выглядит иначе. На первом месте оказываются ценностные ориентации, связанные с общественной значимостью своей трудовой деятельности и приносимой ею детям пользой. Однако именно эта сверхвовлеченность и сверхотдача также снижают личностные и профессиональные ресурсы госпитального педагога, приводя в итоге к такому же эмоциональному выгоранию.

Все это еще больше усиливается, ведь учитель взаимодействует с особенными (по здоровью, двигательной активности, потребностям и пр.) госпитализированными детьми, проходящими длительное (часто очень болезненное и не всегда, к сожалению, успешное) лечение в медицинском стационаре. Особая острота педагогической ситуации связана с тем, что госпитальному педагогу приходится воочию сталкиваться с угасанием заболевшего ребенка, а порой и с детской смертностью. Это порождает такое душевное напряжение, такое ощущение безысходности и депрессии, что самостоятельно справиться с этим удается не всем.

Но эмоциональное истощение госпитальных педагогов остается малоизученной проблемой. Тем не менее накопленный в исследованиях предыдущих лет опыт полезен и для госпитальной педагогики.

В данном направлении ключевое значение для педагогов имеет развитие креативности. Определенная активизированная степень жизнелюбия, стремление к самореализации также способствует их личностному и профессиональному росту.

Работа над собой не сводится исключительно к развитию творческой позиции, она подразумевает наличие у педагогических работников самодисциплины, умения снимать стрессовые состояния, возникающие в связи с напряженной деятельностью. В профилактическом плане высоко значимым является формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости.

Итак, ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в условиях медицинского стационара, был и остается учитель как субъект педагогического труда. Именно он как «проводник» указывает ребенку путь миропостижения и создает возможность для прохождения по нему, тем самым вместе с воспитанником обретая и постигая жизнеутверждающие смыслы бытия. Такой учитель, работая в медицинском стационаре, полагает невозможным опускаться или снижать эти смыслы.

**Список источников**

1. Шариков С. В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах института коррекционной педагогики. 2020. № 40.

2. Чудновский В. Э. Смысл жизни и судьба. М., 1997. 208 с.

3. Бусыгина Н. П. Методология качественных исследований в психологии. М., 2011. 284 с.

4. Гусев И. А. Теоретико-методологические основания воспитательной деятельности с детьми, нуждающимися в длительном лечении // Школа будущего. 2023. № 5. С. 190–207.

5. Грядунова Г. М. Психолого-педагогические условия организации образовательного процесса во внутрибольничной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 23 с.

6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2005. 208 с.

7. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ : учебное пособие / А. Н. Богаевская, Е. Н. Данилова, Л. М. Дробижева [и др.] ; под ред. В. А. Ядова. М., 2005. 584 с.

8. Зыкова М. Н., Шнейдер Л. Б. Философия учительства, или Некоторые размышления об аксиологических основаниях педагогической деятельности // Проблемы современного образования. 2016. № 4. С. 20–37.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.

10. Шнейдер Л. Б., Зыкова М. Н. Педагогический труд как источник стресса и поддерживающий ресурс // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». 2020, № 1. С. 64–71.

УДК 159.922.7

# Сказкотерапия как метод работы с детьми младшего школьного возраста с депривацией

# Fairy tale therapy as a method of working with primary school children with deprivation

**Олеся Валерьевна Щеголева**
**Olesya Valeryevna Shchegoleva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
shegoleva.olesya2016@gmail.com

***Аннотация.*** В статье рассматривается проблема депривации в детском возрасте и ее влияние на развитие личности. Изначально изучение депривации было связано с психоаналитическим подходом (Р. Шпиц, А. Фрейд), который акцентировал роль материнской депривации в формировании психических нарушений. Однако современные педагогические исследования расширяют понимание этого явления, рассматривая ребенка как часть сложной социально-педагогической системы, где он усваивает различные роли через взаимодействие с окружающими.
***Ключевые слова:*** сказкотерапия, депривация, психология, младшая школа, младшешкольный возраст, сознание, поведение
***Keywords:*** fairy tale therapy, deprivation, psychology, elementary school, junior high school age, consciousness, behavior

Основное развитие начальной теоретической оценки вопросов депривации было обусловлено влиянием психоанализа. Первые исследователи этой проблемы Р. Шпиц и А. Фрейд в своих работах по материнской депривации описали изменения в психическом состоянии ребенка, возникающие в результате внезапного разлучения с матерью, что приводит к утрате уникальности человеческой личности. Стоит отметить, что педагогами-исследователями были проведены некоторые попытки объяснить развитие ребёнка и его отклонения в рамках целостной педагогической системы. Ребёнок является частью всей организованной социальной и педагогической системы и постепенно усваивает форму этой системы со всеми её многочисленными ролями: поведением, соответствующим определённым позициям и статусам. Он учится как тем ролям, которые сам постепенно перенимает и выполняет, так и тем, которые касаются других людей. Таким образом, готовится к их более позднему принятию. Знание этих ролей ученик получает через участие в процессе взаимодействия с социумом – сначала с матерью и отцом, а затем во взаимодействиях вне семьи.

Если в структуре окружающего ребёнка мира отсутствует какой-либо важный элемент, определяющий чёткую роль (например, если в семье нет отца, матери или общения), то это означает, что у ребёнка теряется часть опыта в отношении некоторых компонентов культуры, которые обычно усваиваются детьми во взаимодей-

© Щеголева О. В., 2025

ствии с другими людьми. В этом понимании депривация рассматривается как недостаток в обучении ролям, вызванный отсутствием определённого опыта в области взаимодействий в детстве.

Депривированный ребёнок плохо подготовлен к соответствующему выполнению ролей, которые от него ожидают в обществе. Одним из эффективных методов работы с детьми с депривацией младшего школьного возраста является сказкотерапия.

Сказкотерапия – это лечение сказками, метод коррекционно-развивающей работы и способ воздействия на сознание, чувства, мироощущение человека с помощью сказки, а также метод передачи основных знаний о жизни в символической форме [1, с. 186]. Метод сказкотерапии стал оформляться в начале XX в. Важная роль в его развитии принадлежит психоанализу. З. Фрейд обратил внимание на символическую природу сказки и считал, что сказка обращена к бессознательному уровню психики, при этом символика сказок может быть использована при анализе сновидений и в работе с защитными механизмами личности.

Принципы сказкотерапии:

1. Ценность – донесение до человека жизненных ценностей.

2. Жизненная сила – преодоление страха и сомнений, ощущение жизненной силы.

3. Многогранность – осознание того, что всегда есть две стороны любого явления, в плохом можно найти положительные факты.

4. Двойная реальность – связь сказочного мира и реального [2, с. 121].

Основное преимущество сказкотерапии как коррекционного метода для детей младшего школьного возраста с депривацией заключается в её метафорической природе. Именно глубина и точность сказочных метафор определяют эффективность этого терапевтического подхода. В основе метода лежит способность художественного повествования в аллегорической форме раскрывать пути преодоления жизненных трудностей и демонстрировать модели конструктивного поведения.

Особую ценность сказкотерапии придаёт отсутствие жёсткой персонализации образов, что создаёт благоприятные условия для идентификации ребёнка с главным героем. Важным психологическим аспектом является традиционный счастливый финал сказок, который формирует у ребёнка чувство защищённости и уверенности. В процессе терапевтической работы под руководством специалиста у детей формируется понимание, что жизненные испытания способствуют личностному росту, а положительные качества героя неизменно получают одобрение, в то время как негативные персонажи подвергаются осуждению.

Значительный развивающий потенциал сказок связан с их волшебной природой – оживлением предметов, присутствием фантастических существ и таинственных превращений. Эти элементы стимулируют воображение ребёнка, способствуют развитию эмпатии и умению рассматривать ситуацию с разных позиций. Практика показывает, что в ходе работы со сказками и их драматизации дети с депривацией приходят к осознанию, что любые трудности преодолимы, а решение проблем требует активного поиска и творческого подхода. При использовании метода сказкотерапия ребенок на вербальном и эмоциональном уровне начинает осознавать, что такое «хорошо» и что такое «плохо», примерить на себя роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, примерить на себя роль родителя и дать оценку своим поступкам, а также взглянуть другими глазами на окружающий мир и людей.

В контексте психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, страдающими депривацией, феномен воздействия сказочного нарратива характеризуется бинарной перцептивной структурой. Когнитивная обработка сказочного контента осуществляется на двух уровнях: эксплицитном (сознательном) и имплицитном (подсознательном).

При эксплицитном восприятии ребенок идентифицирует нарратив как функциональный, демонстрируя эмпатию к протагонистам и осуществляя процесс самоидентификации с ними, при этом сохраняя дистанцию между собственным опытом и событиями повествования. В то же время имплицитный уровень восприятия характеризуется интериоризацией транслируемых паттернов поведения и ценностных ориентаций, что способствует модификации поведенческих реакций и трансформации аксиологических установок.

Сказочный нарратив выполняет функцию медиатора в процессе эмоционально-нравственного развития субъекта, обеспечивая когнитивную и эмоциональную обработку фундаментальных экзистенциальных категорий (жизнь, смерть, любовь, ненависть) в адаптированной для детского восприятия форме. Данный формат нарратива способствует формированию этических императивов и просоциального поведения.

Эффективность терапевтического воздействия сказкотерапии детерминирована соблюдением следующих принципов:

1. Принцип опосредованной репрезентации проблематики: нарратив должен содержать элементы, гомоморфные психологическим проблемам реципиента, при отсутствии их прямой корреляции.

2. Принцип предоставления альтернативного опыта: сказочная история должна содержать сценарии, позволяющие субъекту осознать возможности альтернативного поведения и принятия решений.

3. Принцип структурной целостности: нарратив должен обладать логической последовательностью и быть доступным для понимания целевой аудиторией.

Методология работы со сказочным материалом включает следующие этапы:

1. Рецидивированное предъявление нарратива с фокусом на характеристике персонажей и их последовательности.

2. Аналитический этап, включающий вербальную проработку содержания и оценку эмоционального отношения к персонажам.

3. Этап стимулирования когнитивной активности через технику «подсказок» при повторном воспроизведении нарратива.

4. Этап совместного конструирования нарратива с использованием вспомогательных средств (фланеллеграф, настольный театр, кукольный театр).

В соответствии с результатами исследований, проведенных О. И. Логиновой, весь процесс работы с литературным материалом у психолога начинается с индивидуальных занятий, а затем переходит к групповым формам взаимодействия. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что данный методологический подход является оптимальным для работы с детьми данной категории. Такая последовательность знакомства с литературным произведением включает в себя тщательную подготовительную фазу, предшествующую первому контакту ребенка с текстом. Это позволяет ребенку сформировать предварительный когнитивный каркас, вклю-

чающий представления о персонажах и основных сюжетных линиях, что, в свою очередь, существенно влияет на эффективность усвоения содержания произведения, а также на понимание причинно-следственных связей, представленных в нем.

По мнению ряда авторов (С. Ф. Савченко, О. Г. Ивановской, В. А. Барабохиной и др.), от педагога требуется выполнение следующих условий:

– при чтении или рассказывании должны передаваться подлинные эмоции и чувства;

– во время чтения или рассказывания следует расположиться перед ребенком так, чтобы он мог видеть лицо психолога и наблюдать за жестами, мимикой, выражением его глаз, обмениваться с ним взглядами;

– нельзя допускать затянувшихся пауз.

Таким образом, на основании работ сказкотерапевтов И. В. Вачкова, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Р. П. Ефимкина, Н. А. Сакович, Р. М. Ткач и др. рассмотрено терапевтическое значение сказки в коррекции депривации у детей младшего школьного возраста.

Проблема депривации в детском возрасте требует комплексного подхода, учитывающего как психологические, так и социально-педагогические аспекты. Исследования, начатые в рамках психоанализа (Р. Шпиц, А. Фрейд), показали критическую роль ранних взаимодействий в формировании личности, однако современная наука расширяет это понимание, рассматривая ребенка как часть сложной системы социальных связей. Депривация, вызванная отсутствием ключевых элементов этой системы, приводит к дефициту важного культурного опыта и затрудняет усвоение социальных ролей.

Согласно исследованиям ученых, можно сделать вывод, что эффективным методом коррекции последствий депривации у младших школьников является сказкотерапия. Благодаря своей метафоричности и эмоциональной насыщенности сказки позволяют ребенку в безопасной форме осваивать нормы поведения, развивать эмпатию и находить решения жизненных трудностей. Важную роль играет соблюдение принципов сказкотерапии (ценность, многогранность, связь с реальностью) и поэтапная работа (анализ, пересказ, инсценировка), которая способствует постепенному усвоению социальных моделей.

Таким образом, интеграция сказкотерапии в коррекционно-развивающую работу с детьми, переживающими депривацию, не только компенсирует недостаток социального опыта, но и формирует устойчивые механизмы адаптации, готовя их к полноценной жизни в обществе. Дальнейшие исследования в этом направлении могут углубить понимание роли метафоры и творческих методов в преодолении последствий депривации.

**Список источников**

1. Горнакова Н. С. Сказкотерапия как эффективное средство развития эмоционального интеллекта // Актуальные вопросы общества, науки и образования. 2024. С. 186–189.

2. Торшина А. В., Нивинина О. М. Сказкотерапия – эффективный метод для преодоления стресса // Наука и производство Урала. 2021. С. 120–122.

# РАЗДЕЛ 6. ПРАКТИКИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

УДК 37.018.26

## Родительское сообщество как коллективный субъект и как результат командной работы тьюторов начальной и подростковой школы

## The parent community as a collective subject and as a result of teamwork of primary and teenage school tutors

**Екатерина Валентиновна Григоренко**
**Ekaterina Valentinovna Grigorenko**

МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска, Томск, Россия,
MAOU School «Eureka-development» Tomsk, Tomsk, Russia,
kgrig@inbox.ru

***Аннотация.*** Повестка человекоцентричности актуализирует рассмотрение теории и практики тьюторства по сопровождению развития таких качеств субъектности, как самостоятельность, инициативность, ответственность и рефлексивность не только у детей, но и у родителей. В статье описан опыт командной работы педагогов по созданию условий для возникновения в родительской среде инициативных групп и самоорганизующихся сообществ.
***Ключевые слова:*** тьюторское сопровождение, субъектность, родительское сообщество, смена позиций
***Keywords:*** tutor support, subjectivity, parenting community, change of positions

Феномен формирования образовательных сообществ обсуждается в широкой педагогической среде города Томска и далеко за её пределами с начала двухтысячных годов, когда благодаря исследовательской группе под руководством профессора Томского государственного университета, доктора педагогических наук Галины Николаевны Прозументовой в описание образовательных инноваций был внедрён так называемый феноменологический подход [1]. Термин «инновации» до сих пор не закреплён де-юре, поэтому вслед за Г. Н. Прозументовой будем рассматривать контекст описания инновационного опыта через призму характеристик французского философа М. Фуко, которые она цитирует в своих трудах. Например, описывая стихию инноваций, она использует характеристику М. Фуко «опыт – предел, т. е. опыт совершения человеком таких усилий, в которых сосредоточен “максимум интенсивности и максимум невозможного”». При этом «такой опыт характеризуется не столько даже как «”разрыв” или “переделывание” повседневности, сколько переделывание человеком самого себя: усилия, чтобы “вырвать субъект у него самого, сделать так, чтобы он больше не был самим собой или чтобы он был совершенно иным”…» [2, с. 277].

© Григоренко Е. В., 2025

Характеристики «переделывания повседневности» и «самого себя» интересны для понимания трансформаций, которым далее посвящено описание опыта командной работы тьюторов начальной школы и подростковой ступени томской школы «Эврика-развитие» с родителями учеников монтессори-классов.

В настоящее время наблюдается качественный сдвиг в результатах долгой и последовательной работы команды педагогов школы в направлении смены позиции отдельно взятых родителей, из «вечно недовольных потребителей» в позицию «грамотных пользователей» и в конечном итоге партнёров и созидателей изменений содержания образовательных программ.

Более того, данный переход характеризуется формированием субъектной позиции по отношению к образованию своих детей не только у отдельных родителей, а сопровождается возникновением коллективного субъекта. Как мы понимаем, что имеем дело с «субъектной позицией» и коллективным субъектом?

В своих работах доктор психологических наук, профессор Борис Даниилович Эльконин, развивая идеи Льва Семёновича Выготского, определяет субъектность как «энергичное преодоление наличной ситуации в соответствии с собственным замыслом». А также помечает, что обнаружить субъектную позицию можно через «продуктивное действие», которое является его сущностной чертой и предельной формой. В свою очередь «продуктивное действие» определяется как связка двух событий. «Первое событие – преодоление привычной (“естественной”) схемы действия. Второе событие – выставление, “публикация” сделанного (продукта)» [3, с. 15–19].

Итак, рассмотрим, как на практике выглядит переход, который автор культурно-исторической концепции Л. С. Выготский называл «поворотом преодоления “натурального в культурном”» [5].

Привычная схема взаимодействия педагогов и родителей со времён появления первых школ в древнем Египте и поныне – когда две стороны, имеющие ожидания друг от друга, которые в полной мере невыполнимы, находятся в состоянии перманентного конфликта интересов, что приводит их к взаимному неудовольствию и претензиям, которые так или иначе периодически разрешаются. В основе данного взаимодействия лежит потребительская позиция. Привычное в ней нахождение по большей части ограничивается разговорами, призывами (порой энергичными требованиями) изменить ситуацию к лучшему, но чаще всего к действиям и серьёзным изменениям эти слова не приводят. Форматы работы, которые закрепляют практику потребительского отношения, – традиционные, вошедшие в культуру информативно-нормативные родительские собрания и индивидуальные встречи, поводом для которых являются разного рода и масштаба ЧП и конфликтные ситуации.

Педагоги инновационной школы «Эврика-развитие» выбирают иной, нежели описанный выше, способ взаимодействия, так как чрезвычайно заинтересованы в поддержке своей экспериментально-поисковой педагогической практики и в нахождении точек соприкосновения на более глубоком ценностном уровне. Поэтому работа строится таким образом, чтобы взаимодействие приобретало целевой характер. Педагоги и родители стремятся проявить общие интересы, вникнуть в ценности и основания, стоящие за экспериментальной практикой, понять мотивы и позитивные намерения друг друга. Такой тип работы возможен, когда обе стороны видят друг в друге

ресурс развития, буквально нуждаются в нём. Регулярный разбор текущих ситуаций нацелен не на погашение конфликтов, а на смыслопорождение. В таком подходе работа на утончение границ понимания и непонимания, осмысленное отношение к происходящему даёт возможность формирования позиции более высокого уровня, который мы обозначаем, как продвинутый пользователь. То есть тот, кто обладает знаниями и основаниями для выбора: поддерживать экспериментальную практику педагогов своим участием или покинуть её, выбрав более подходящее место для образования своего ребёнка. В феноменологии образовательных инноваций Г. Н. Прозументовой подобная практика описывается следующим образом: «В процессе обсуждения отдельного и частного опыта всеми и вместе каждый проявляет, до-оформляет также и свой смысл, додумывает, до-осмысляет содержание осуществляемых им инноваций. Тем самым в совместной деятельности формируется как исследовательская позиция каждого из участников, так и позиция целого исследовательского сообщества» [2, с. 76].

Форматы, в которых команда педагогов школы строит данное взаимодействие, описаны в серии книг, посвящённых практикам субъектности в образовании. Среди них психологический контракт, коворкинг, родительский клуб и другие групповые форматы, где педагоги переходят из привычной менторской роли в роль модераторов группового обсуждения кейсов, мозговых штурмов с заходами в режим проектирования совместной деятельности [4, с. 248–250].

Наиболее подробно о психологическом контракте, как технологии проведения смыслопорождающей встречи педагогов и родителей, с которой на протяжении двух десятков лет начинается запуск нового учебного года, педагоги М. В. Чередниченко и Е. В. Григоренко рассказывают в сборнике тезисов спикеров 11-го ежегодного фестиваля «Монтессори Весна» [6, с. 26–31].

Несмотря на все преимущества взаимодействия в данном подходе, он не позволяет решить весь спектр задач, возникающих перед родителями и педагогами в условиях нарастания неопределённости будущего. Например, многие родители изначально выбирали образовательные программы, ориентированные на реализацию ценности индивидуализации. Но в последние годы государственная образовательная политика держит курс на единую образовательную программу, которая требует серьёзного пересмотра существующих средств, за счёт которых индивидуализация осуществлялась. И пока педагоги находятся в поиске новых методов, родители опять волнуются, опять не довольны, даже если получают разъяснения по поводу происходящих перемен. Что же делать в ситуации, когда изменения всё более непредсказуемы, и человекоцентричность – не данность, а возможность, которая опять требует пересмотра наработанных позиций и поиска новых, более ресурсных?

В случае с опытом, который мы имеем в командной работе тьюторов школы (Е. А. Крапивец, В. Л. Борина, Е. Е. Суходолина, Н. С. Ламонова, О. О. Шаляпина, К. К. Сикорская, А. А. Макунина, Е. В. Григоренко, М. В. Чередниченко), самой адекватной оказалась работа по выращиванию коллективного субъекта, который готов разделить ответственность за качество образования детей, в котором сохраняется возможность для практики индивидуализации [7, с. 28]. Обращение команды тьюторов к родителям за помощью в ситуации перехода к единым образовательным

программам привело к формированию родительского сообщества вокруг ценности индивидуализации. Таким образом, стала понятна миссия (предназначение) появившегося коллективного субъекта, которая у Г. Н. Прозументовой описывается следующим образом: «Появление образовательных сообществ определяется создаваемой ими реальностью и качеством этой реальности» [2, с. 222].

Сущностная характеристика субъектности проявилась в появлении продуктов деятельности. Наиболее значимые среди них за последние три года:

– РУЯН (родительский университет я-навигации) – организованный инициативной группой родителей образовательный трёхдневный интенсив для родителей и педагогов, который уже три года подряд проходит как выездная образовательная программа для родителей и педагогов из Томска, Новосибирска, Красноярска, Москвы в Кожевниковском районе Томской области;

– оформление юридического лица организации, через которую реализуются дополнительные программы для детей по направлениям, которые инициируют семьи;

– «Большой поход» – выездные семейные образовательные программы в Хакасию и Красноярский край под руководством Александра Банникова, лидера родительского сообщества и руководителя регионального отделения Межрегиональной тьюторской ассоциации;

– проект «Первый шаг в профессию», который нацелен на профессиональное самоопределение учеников 8–9-х классов через практико-ориентированное погружение подростков в выбранную профессиональную область и пробы решения реальных задач из профессиональной сферы под руководством экспертов (не учителей), участвует в грантовом конкурсе инициатив родительских сообществ «Знание. Родители»; лидер проекта Надежда Кузнецова;

– первый Всероссийский фестиваль «Тьюторство Сибири: диалог практик сопровождения» в 2024 г. – конференция для родителей и педагогов, ориентированных на ценность практик индивидуализации.

Так как создателями перечисленных выше продуктов являются инициативные группы родителей, мы получаем гибрид образовательной программы муниципальной школы и элементов программ семейного образования. Родители своей волей и ресурсами поддерживают в государственном учреждении ценности индивидуализации и реализуют, «публикуют» их (по Б. Д. Эльконину, выставляют напоказ социуму) через продуктивные действия. При этом сама публикация является рисковым действием для инициаторов, так как попытки нормировать и формализовать самоорганизующуюся деятельность приводят к её редукции вплоть до полной остановки. В этой связи нам ещё предстоит долгая исследовательская работа по изучению феномена формирования сообществ и условий их продуктивного существования.

Однако и 20 лет назад, и сейчас мы наблюдаем, какие сложные задачи способны решать коллективные субъекты, если команде педагогов удаётся создать среду человекоцентрированности, в которой участники родительского сообщества накапливают и реализуют свою созидательную силу на благо каждого человека и общества. Ведь для преодоления привычной потребительской позиции, которую обычно занимают педагоги и родители относительно друг друга, и перехода в позиции созидателей и партнёров нужна колоссальная воля и энергия преобразования.

## Список источников

1. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с. (серия «Монографии»; вып. 15).

2. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. 412 с. (Серия «Университет – Учителю»).

3. Кубики субъектности. Построй свою модель / под ред. М. М. Миркес. М. : Изд. дом «НООГЕН», 2020. 260 с.

4. Практики субъектности в образовании / под ред. М. М. Миркес. М. : Изд. дом «НООГЕН», 2018. 268 с.

5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 2. М. : Педагогика, 1982. 361 с.

6. Сборник тезисов 11-го фестиваля «Монтессори Весна» – 2025 г. / ред. и сост. Н. Н. Смирнова. М. : ООО «Сам Полиграфист», 2025. 154 с.

7. Эврипрактика. Педагогический журнал школы «Эврика-развитие» г. Томска. Выпуск 2023 г. Томск : ОГАОУ «Томский региональный центр развития талантов “Пульсар”», 2023. 160 с.

УДК 37.02

# Институционализация тьюторской практики сопровождения в томском образовании

# Institutionalization of tutoring support practices in Tomsk education

**Людмила Михайловна Долгова**
**Lyudmila Mikhailovna Dolgova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
Explmd21@mail.tspu.ru

***Аннотация.*** Представлено определение понятия институционализация образовательной практики. Рассмотрены основные периоды и содержательные составляющие институционализации практик тьюторского сопровождения в томском образовании. Раскрыты противоречия этого процесса между образовательным заказом инновационного сообщества региона и тенденциями массового образования. Намечены пути снятия данных противоречий. Обозначены возможности привлечения разных субъектов образования к процессу формирования практик сопровождения.
***Ключевые слова:*** нормирование образовательной практики, институционализация, инновационное сообщество, структура и содержание практики тьюторского сопровождения, диалог практик сопровождения
***Keywords:*** standardization of educational practice, institutionalization, innovative community, structure and content of tutoring support practices, dialogue of support practices

Институционализация – это важнейший процесс превращения новых социальных и образовательных инициатив, инновационных и экспериментальных, в устойчивые, действующие на протяжении длительного времени деятельности в рамках существующих или вновь создаваемых социальных институтов. Социологи выделяют в процессе институционализации несколько закономерных этапов: возникновение потребности в новой деятельности и осознание её обществом; формирование содержания и общей цели социального института; разработка общественных норм и стандартов; появление символики, подходящей системы статусов и ролей; присоединение нового института к сложившейся образовательной системе; создание ограничений и новых возможностей.

Тьюторская деятельность является практикой, «которую можно именовать антропопрактикой, практикой становления сущностных сил человека, его родовых способностей, выращивания в человеке “собственно человеческого средствами самого образования”» [1].

Антропопрактика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задается пространством человеческих встреч: событийной общности, совместно-распределенной деятельности, рефлексивного сознания.

В тьюторском сообществе Межрегиональной тьюторской ассоциации (МТА) Томск считают родиной тьюторства. Началась разработка содержания тьюторской

© Долгова Л. М., 2025

позиции в образовании в первой половине 90-х годов в школе «Эврика-развитие» по инициативе Т. М. Ковалёвой, научного руководителя школы [2].

Новая педагогическая позиция была заявлена в Томске в 1996 г. на Первой тьюторской конференции, организованной альтернативной школой «Эврика-развитие». Это произошло неслучайно, так как именно сфера образования являлась и является одним из ведущих секторов экономики Томска. Партнерами первых тьюторских конференций середины 90-х стала Школа культурной политики (Москва) и Томский государственный педагогический университет (тогда – ТПИ).

В 1989 г. в Школе культурной политики был открыт факультет тьюторства и проведён конкурс тьюторов. Это стало знаком того, что появилась и была осмыслена российским педагогическим сообществом идея индивидуализации образования, и главный актор этого процесса – тьютор. В своём выступлении на открытии Первой тьюторской конференции в Томске П. Г. Щедровицкий**,** методолог, руководитель Школы культурной политики, говорил о том, что тьютор – герой другой педагогики, антропопрактики, индивидуально ориентированной и втянувшей в себя ценности разнообразия воспроизводственной сферы в целом [3].

Тьюторская идеология, по мнению разработчиков онтологии тьюторства, связана с развитием, индивидуализацией, проявлением новообразований человека. Она становится доминирующей, ведущей идеологией, педагоги ассимилированы тьютором и постепенно сдвигаются на другие идеологические и методические позиции.

Тьютор является сопровождающим учащегося (студента) в процессе создания им индивидуальной образовательной программы, помогает самоопределиться по отношению к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса, а с другой стороны, он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека.

Тьюторство стало одной из важнейших новых образовательных профессий, востребованных в последние годы вследствие изменившейся образовательной ситуации в нашей стране.

С конца 80-х гг. – начала 90-х XX в. происходит перестройка не только в политике и экономике страны, но и в образовании. Учителя, ориентированные на освоение инновационных образовательных систем, учёные, занимающиеся образованием, родители, проектировщики и исследователи образования почувствовали возникновение потребности в новых видах социальной и образовательной деятельности, организации новой духовной жизни, её осознании, хотя это была первоначально и незначительная часть общества. Родители из научной и предпринимательской среды нашего города стали первыми заказчиками на индивидуализацию образования и связанную с этим процессом услугу по сопровождению детей в процессе выбора своей педагогической системы и школы.

Инновационные образовательные организации – школы и дошкольные учреждения, муниципальные и частные, стали ориентироваться на новые образовательные системы: развивающее обучение Эльконина-Давыдова, Монтессори-педагогику, Свободную школу Л. Толстова, Вальдорфскую педагогику, школу Совместной деятельности, школу диалога культур и т. п.

Именно они стали первыми площадками социализации (социальными институтами) тьюторства, так как гуманитаризация и индивидуализация образования предполагала не только изменение в передаче предметного знания, но и в сопровождении учащегося в его движении к собственным образовательным интересам, к новому типу взаимодействия детей и педагогов.

Институционализация новых образовательных практик может пойти по двум траекториям: бюрократической (официальной) и по неофициальному пути. А. И. Адамский, лидер инноваций в этот период, говорит, что «наличие любого института лучше, чем его отсутствие» [4]. Первый –официальный – путь социализации накладывает ограничения на новую деятельность, сужая её до госзаказа и понятных массовому потребителю образования пределов. Второй путь связан с осмыслением новой практики в инновационном сообществе педагогов и родителей, которые своими инициативами углубляют деятельность, но и сужают контекст употребления только среди «своих», посвящённых.

В таком виде тьюторство испытало и возможности развития и ограничения. Институционализация социальных новообразований зависит от множества объективных и субъективных факторов, и далеко не все из них становятся жизнеспособными, исторически устойчивыми системами.

Директор школы антропологии будущего РАНХиГС, заведующий кафедры психологии личности МГУ Александр Асмолов считает, что есть и такой путь, «когда новая норма способствует развитию и реформам» [5].

На этапе формирования общих целей социального института, разработки общественных норм и стандартов появление символики, подходящей системы статусов и ролей, 5 июня 2007 г. создана (зарегистрирована) Межрегиональная тьюторская ассоциация Томска: в Уставе была определена система управления организацией – правление МТА, процедуры сертификации практик и технологий, появился сайт МТА с новостями из регионов и символикой.

Одним из важнейших этапов в институционализации тьюторских практик стал процесс разработки профессионального стандарта тьюторской деятельности. В 2017 г. был утвержден профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», включая обобщенную трудовую функцию «Тьюторское сопровождение обучающихся». Семь с половиной лет тьюторское сообщество шло к этому моменту. Вклад томских образовательных организаций в разработку стандарта значителен. Ссылка на документ есть на портале федеральных государственных образовательных стандартов.

К сожалению, этот стандарт был переутверждён в 2022 г., сократились функции тьютора (из трех осталось две, сократили функцию методического обеспечения). И напрасно. Так как тьюторское сообщество разработало большое количество технологий и приёмов работы с тьюторируемыми. Эти зигзаги с профессиональным стандартом напрямую демонстрируют, как социальные институты, забегающие вперёд, начинают ограничиваться впоследствии.

Во второй редакции стандарта проявилась тенденция на суживание содержания практики и в то же время тенденция на укрепление и расширение использования тьюторства как социального института для работы тьюторов с детьми с ОВЗ, для обслуживания инклюзивного образования.

С 2000-х тьюторство начинает осмысливаться теоретиками и практиками инновационного образования как антропопрактика для индивидуализации образования, сопровождения индивидуальных образовательных программ (ИОП) и индивидуальных маршрутов учащихся, ориентации и выбора в сетевом взаимодействии, образовательном и профессиональном самоопределении старшеклассников и студентов, антропопрактика как «целостная система знания о пути человека к самообразованию, саморазвитию и самореализации» [6].

Нормативное оформление тьюторства в муниципальном образовании было сделано по инициативе школы «Эврика-развитие» Томска в качестве платной услуги для детей и родителей. Были разработаны положения о тьюторской услуге, договоры, реестры, инициированы муниципальные постановления о цене тьюторской услуги.

Государственная, региональная и муниципальная образовательная политика не стала претендовать на вписывание тьюторства как массовой практики работы с детьми и молодёжью в свои структуры и организационную повестку. При этом на ступени старшей школы общеобразовательных учреждений, организующих обучение старшеклассников по индивидуальным учебным планам (ИУП), вводятся ставки тьюторов для организации работы по профессиональному самоопределению старшеклассников, организации с ними проектной деятельности [7].

В это же время и гораздо активнее институциализация тьюторства продолжилась в частном образовании: в школах неформального образования, частных детских садах и организациях по присмотру и уходу за детьми. Тьюторство стало частью качественной частной образовательной услуги.

Институциализация тьюторской практики на уровне присоединения нового института к сложившейся образовательной системе осуществлялась за счёт научных обсуждений содержания и анализа появившегося практического опыта. С 1996 до 2007 г. в Томске проводились школой «Эврика-развитие» ежегодные тьюторские конференции совместно с Томским педагогическим институтом (университетом), затем с ТГУ, первый день конференций открывался в зале Томской областной администрации, название конференции было масштабным: «Тьюторские практики в образовании и региональное развитие».

С 2008 г. всероссийские конференции по инициативе Т. М. Ковалёвой, инициатора тьюторского движения, д-ра пед. наук, президента МТА, проводятся в Москве, в Московском государственном педагогическом университете, там же открывается первая в стране тьюторская магистратура в 2009 г. Позже и конференции, и Тьюторская магистратура переходят вслед за лидером в Московский городской педагогический университет. Эти перипетии институционализации тьюторской практики свидетельствуют о её глубоком инновационном потенциале, трудном принятии новой практики официальным и часто консервативным педагогическим сообществом.

С 2011 г. для расширения тьюторской практики в педагогическом сообществе начинает издаваться журнал «Тьюторское сопровождение», реализовываться новый проект – Летний университет тьюторства (ЛУТ), на который приезжают представители всех региональных отделений МТА, для анализа деятельности и постановки новых задач.

Поскольку социальный институт – это совокупность связанных между собой групповых структур, нормативных предписаний, социально-культурных механизмов, воспроизводящих устойчивые формы социального взаимодействия, коллективной практики, поведения и мышления, – для его развития требуются постоянное проявление новых инициатив и закрепление появившихся ранее в традиции. Томское региональное отделение Межрегиональной тьюторской ассоциации служит примером того, как общие установки ассоциации стали реализовываться в творческих проектах в регионе. Содержательный и организационный вклад томского сообщества тьюторов в развитие институциональных форм тьюторства:

– широкий масштаб разработки и апробации содержания и практики тьюторского сопровождения детей от 0 лет и их мам до тьюторской службы для студентов Томского государственного университета;

– опробование в практики индивидуализации разработанной Б. Д. Элькониным, психологом развития, теории событийности и оформление (описание) опыта и практики образовательных событий как центральных проектов тьюторского сопровождения с эффектом развития и формированием субъектности участников;

– становление института доверия родителей в некоторых секторах образования через формирование сообщества тьюторов и родителей в школе «Эврика-развитие», детском саду Монтессори, частных площадках по присмотру и уходу за детьми дошкольного возраста;

– институциональное оформление и нормирование практик сопровождения через такие практические формы, как родительские клубы, Тьюторский университет для родителей, выезды на партнёрские образовательные события педагогов, тьюторов и родителей в Руян, организуемые ООО «Большой поход»;

– обновление содержания и формы педагогической практики студентов ТГПУ (Институт детства и артпедагогики) и ТГУ (Институт образования) за счёт приобщения студентов к опыту инновационных образовательных организаций по выбору студентов, разработки Дневника тьюторского сопровождения во время практики, творческих форм отчётов по итогам практики, написания участниками рефлексивных эссе об опыте взаимодействия с педагогами и учащимися [8];

– внесение стратегии тьюторской практики сопровождения в преподавание предмета «педагогика» на Технолого-экономическом факультете ТГПУ;

– разработка и осуществление на практике идеи полного тьюторского действия, опыт партнерств с другими гуманитарными образовательными структурами;

– организация всероссийских сетевых тьюторских проектов. В данном случае объединение Томского и Новосибирского региональных отделений МТА и Института развития педагогического образования ТГПУ позволило провести первый Всероссийский фестиваль «Тьюторство Сибири: диалог практик сопровождения» (ноябрь 2024 г.). Данное событие, объединившее наставников, тьюторов и коучей региона показало, что потребность в разных ипостасях сопровождения в современном образовании достаточна велика. Это связано с кризисом традиционных институтов образования. Человек любого возраста может свободно найти предметное содержание в информационном пространстве интернета. Найти же ответы подросткам, старшеклассникам и студентам на личностные вопросы (куда стремиться, какие

ставить образовательные и профессиональные цели, в чем найти опору, в каких сообществах можно почерпнуть ресурсы для взаимодействия с близкими по духу людьми, найти возможность успешной самореализации) помогают практики сопровождения, формирующие рефлексивное отношение к своему выбору и опыт субъектности (инициативности, принятия решений, ответственности).

Таким образом, институционализация новой практики в инициативных «снизу» формах не угрожает бюрократизацией новой профессии. Остаётся пространство развития, проб, поиска новых форм деятельности.

Все эти активности способствуют становлению социального института тьюторства в Томске в неформальном варианте и показывают, что идея и содержание педагогической практики сопровождения продолжает активно развиваться.

Итак, сочетание формальных (государственных действий) и неформальных (самостоятельных инициатив экспертов тьюторской ассоциации, педагогического и родительского сообщества города и региона, проектной и пробной активности педагогического сектора вузов) способствует складыванию институциональных форм тьюторской практики, развитию норм тьюторского сопровождения в направлении антропрактики, выходящей за рамки привычного педагогического взаимодействия, защищают от бюрократизации и формализма.

**Список источников**

1. Травников Г. Н. Образовательная практика в системе педагогической деятельности» // Гуманизация образования. 2009. № 3. С. 20–31.

2. Ковалёва Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

3. Щедровицкий П. Г. Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж // Тьюторское сопровождение. 2011. № 1. С. 7–9.

4. Адамский А. И. Наличие любого института лучше, чем его отсутствие // Вести образования. URL: https://vogazeta.ru/articles/2022/3/28/edpolitics/19528-aleksandr_adamskiy_nalichie_lyubogo_instituta_luchshe_chem_ego_otsutstvie (дата обращения: 20.04.2025).

5. Зверев С. М., Рябцев В. К. К введению понятия «антропопрактика» в системе социально-гуманитарного знания. Рефлексивно-методологический анализ // Наука и школ. 2023. № 4. С. 92–103.

6. Вершинин А. С., Красноруцкий И. С. Опыт тьюторского сопровождения индивидуальных учебных планов (ИУП) в многопрофильной старшей школе // Педагогический журнал школы «Эврика-развитие» г. Томска. Выпуск 2023 г. Томск : ОГАОУ «Томский региональный центр развития талантов «Пульсар», 2023. С. 21–25.

7. Долгова Л. М. Индивидуализация педагогической практики через использование инновационного образовательного пространства города // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции. М. : ДПК Пресс, 2022. С. 183–189.

УДК 005.963.2

# Опыт наставничества в сопровождении субъектности молодых педагогов

# Accompaniment practices for the development of human subjectivity

**Жупар Каянбековна Жагапарова**
**Zhupar Kayanbekovna Zhagaparova**

Государственное коммунальное предприятие на праве хозяйственного ведения «Школа-гимназия № 3» акимата г. Астаны, Республика Казахстан,
State municipal enterprise on the right of economic management "School-Gymnasium No. 3", of the Akimat of Astana, Respublika Kazakhstan,
zhagaparova@inbox.ru

***Аннотация.*** В статье приводятся обсуждения опыта наставничества, в том числе по сопровождению таких качеств субъектности, как самостоятельность, инициативность, ответственность, рефлексивность. Отмечены сильные стороны, а также проблемы индивидуального и группового сопровождения субъектности молодых педагогов. Представлены результаты аналитики, наблюдений и исследований.
***Ключевые слова:*** наставничество, становление субъектности, саморефлексия, молодые педагоги
***Keywords:*** mentoring, coaching, development of human subjectivity, self-reflection, young teacher

В условиях современного образовательного процесса практики сопровождения приобретают особую значимость, поскольку способствуют не только успешной адаптации личности к стремительно изменяющимся реалиям, но и помогают целенаправленно выстраивать индивидуальную траекторию развития. В эпоху цифровых технологий и информационного общества, где повышается роль самостоятельного обучения и саморегуляции, профессиональное сопровождение становится ключевым инструментом в формировании субъектности молодых педагогов. Процесс формирования субъектности начинается в период профессионального обучения и не завершается, а продолжается в период начала профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что «субъектная позиция не формируется за один день и даже за один год. Это планомерный, системный, последовательный процесс» [1], требующий сопровождения.

Актуальность данного вопроса особенно возрастает в образовательной среде, где главной задачей является формирование способности молодого учителя к рефлексии, осмысленному анализу собственного опыта, принятию взвешенных решений и продуктивному взаимодействию в коллективе учителей, учащихся и родителей. Благодаря практикам сопровождения молодого педагога создается среда, позволяющая исследовать собственные возможности, осознавать индивидуальные сильные и слабые стороны, а также вырабатывать практические навыки в образовательном процессе.

© Жагапарова Ж. К., 2025

Таким образом, изучение, разработка и внедрение эффективных моделей становления молодого педагога и его сопровождения способствуют не только развитию субъектности, но и укреплению таких качеств, как самостоятельность, ответственность и инициативность. Формирование компетентного и адаптивного профессионала из молодого педагога требует создания системного и научно обоснованного подхода, включающего комплекс мероприятий, направленных на развитие его личностных и профессиональных качеств. Введение программ наставничества, индивидуальных траекторий развития и проектной деятельности способствует не только профессиональному росту, но и формированию активной позиции специалиста, готового к инновациям и поиску эффективных решений в образовательном процессе [2]. Кроме того, значение имеет сопровождение молодых педагогов на всех этапах их профессионального пути. Это включает в себя создание благоприятной образовательной среды, поддержку профессиональных сообществ, развитие систем повышения квалификации и внедрение цифровых инструментов обучения. Особое внимание следует уделять вопросам психологической поддержки молодых педагогов, что позволит снизить уровень профессионального выгорания и повысить мотивацию к дальнейшему развитию.

Практики сопровождения профессионального становления молодого педагога представляют собой совокупность методик и инструментов, направленных на всестороннюю поддержку личности в процессе её становления и развития. Они находят применение в образовательных учреждениях, в системе наставничества, психологического консультирования и профессионального ориентирования. Основной целью таких практик является создание условий, способствующих осознанию человеком собственных целей, ценностей, возможностей и перспектив. В результате обеспечивается комплексное развитие личности, повышается уровень самостоятельности и формируются ключевые компетенции, необходимые для успешной самореализации в образовательной, профессиональной и социальной сферах.

Наставничество играет ключевую роль в развитии субъектности молодых педагогов, помогая им адаптироваться к профессиональной деятельности и формировать важные качества. Рассмотрим ключевые аспекты этого процесса. Сильными сторонами индивидуального сопровождения являются персонализированный подход, позволяющий наставнику учитывать индивидуальные особенности молодого педагога; организация углубленной рефлексии и практики анализа профессионального опыта [3]; гибкость в выборе методов и темпов профессионального развития молодого педагога.

Кроме сильных сторон ученые отмечают и проблемы индивидуального сопровождения: ограниченные время и ресурсы наставников [4]; возможность формирования у молодого педагога зависимости от наставника вместо опыта самостоятельного принятия решений [5].

Групповое сопровождение, так же как и индивидуальное, имеет слабые и сильные стороны. Сильные стороны группового сопровождения – это, во-первых, возможность взаимообмена опытом и коллективного обсуждения проблем; во-вторых, происходит формирование профессионального сообщества и сети поддержки; в-третьих, обеспечивается развитие командных навыков и рефлексивности через

обсуждение кейсов и проблемных ситуаций [6]. Среди проблем группового сопровождения называют:

– различный уровень подготовки участников, что может стать серьезным препятствием во взаимодействии;

– неготовность участников к открытому обсуждению сложных тем;

– наличие риска недостаточной персонализации и личностной ориентированности подходов [7].

*Результаты аналитики, наблюдений и исследований*

Анализ практик наставничества показывает, что сочетание индивидуального и группового сопровождения является наиболее эффективным подходом в развитии субъектности молодых педагогов [8]. Исследования подтверждают, что регулярные наставнические сессии, включающие рефлексию, развитие инициативности и ответственности, способствуют повышению профессиональной уверенности молодых педагогов [4]. Авторы подчеркивают, что наиболее успешные наставнические программы включают:

1. Четко структурированные этапы сопровождения [3].

2. Регулярную обратную связь и всевозможную поддержку.

3. Поощрение самостоятельности в принятии решений.

4. Подключение практических заданий и кейс-методов для развития инициативности [5].

Кроме того, наставничество можно рассматривать как форму педагогического взаимодействия [1], в рамках которого молодой специалист получает возможность не только перенимать опыт более опытных коллег, но и развивать собственные профессиональные стратегии. Это включает в себя формирование устойчивой профессиональной идентичности, развитие адаптивности к изменениям в образовательной среде и способность к рефлексивному анализу своей деятельности.

Эффективное наставничество базируется на принципах:

1. Индивидуализации (учет особенностей каждого педагога, его опыта, стиля преподавания и личностных характеристик).

2. Сотрудничества (наставник не навязывает готовые решения, а помогает молодому педагогу самостоятельно находить оптимальные пути решения профессиональных задач).

3. Рефлексивном принципе деятельности (развитие навыков самокритики, осмысления профессионального опыта и поиска путей его совершенствования.

Также важной составляющей наставничества является его организационная форма. Мы уже обозначили такие формы, как групповое и индивидуальное наставничество, однако сегодня выделяют и сетевое наставничество – использование цифровых технологий и онлайн-платформ для взаимодействия, что делает поддержку более доступной и удобной. В современных условиях наставничество часто выходит за рамки традиционного формата и интегрирует инновационные технологии, например:

1. Виртуальные наставнические платформы, которые обеспечивают доступ к образовательным ресурсам, интерактивным курсам и форумам для обсуждений.

2. Гибридные модели наставничества, совмещающие очные встречи с онлайн-обучением и менторскими сессиями в цифровой среде.

3. Использование искусственного интеллекта и аналитики данных, позволяющее персонализировать образовательные траектории молодых педагогов и прогнозировать их профессиональный рост [9].

Исследования показывают, что молодые педагоги, участвующие в наставнических программах, быстрее адаптируются к профессии и демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности работой [10]. Наставничество способствует устранению синдрома профессионального выгорания благодаря обеспечению своевременной поддержки и обратной связи [3], развитию педагогической рефлексии, позволяя анализировать собственные сильные и слабые стороны и выстраивать стратегии профессионального роста, повышению качества преподавания благодаря внедрению современных образовательных методик и обмену опытом с коллегами.

Профессиональная адаптация молодого учителя, особенно в первые три года работы, характеризуется высоким эмоциональным напряжением; глубоко переживаются неудачи первых самостоятельных шагов. Для того чтобы этап адаптации прошел успешно и принёс большую практическую пользу начинающему специалисту, в учебном заведении организовывают целенаправленную работу по наставничеству.

Представим результаты анкетирования, проведенного с молодыми педагогами в период их адаптации в образовательной организации. Анкетирование включало вопросы о профессиональных компетенциях, затруднениях и ожиданиях от наставнической программы. В анкетировании участвовали 12 молодых специалистов. Были получены следующие ответы.

1. Вопросы, связанные с осознанием своих сильных и слабых сторон, дали следующий результат: полное осознание, готовность к развитию продемонстрировали два молодых педагога; осознание с минимальными недостатками в самокритике – пять и частичное понимание сильных и слабых сторон – четыре педагога. Только один учитель продемонстрировал слабое понимание, недостаточную рефлексию.

2. Вопросы, направленные на выявление уровня мотивации, показали, что высокая мотивация к развитию и совершенствованию присуща одному педагогу из числа опрошенных; уровень мотивации выше среднего, желание учиться продемонстрировали восемь педагогов; умеренная мотивация, неустойчивый интерес характерны для трех молодых педагогов. Можно отметить, что низкую мотивацию не показал ни один.

3. Вопросы, нацеленные на выявление понимания образовательных технологий, позволили выявить следующее: глубокое знание современных образовательных технологий, к сожалению, не показал ни один из опрошенных. Тем не мене, семь человек показали хорошее понимание с небольшими пробелами, три – среднее понимание, требующее дальнейшего обучение; поверхностное знание технологий отмечено у двух респондентов.

Таким образом, итоги анкетирования предоставили данные о проблемных зонах молодых педагогов.

Кроме того, было реализовано экспертное наблюдение, диагностика профессиональной мотивации, индивидуальное и групповое сопровождение, что позволило наметить этапы работы по наставничеству. Рассмотрим показатели профессионального становления молодого педагога на контрольном этапе:

1. Мониторинг состояния (групповое сопровождение). Проводится регулярная оценка прогресса и потребностей молодых педагогов для корректировки образовательного процесса – допустимый уровень (максимальные 10 баллов показали 10 молодых педагогов, 9 баллов – один, 8 баллов – один).

2. Саморефлексия, заполнение листов самооценивания (индивидуальное сопровождение). Молодые педагоги анализируют свои достижения и трудности, оценивают свою работу. Оптимальный уровень с результатом выше 10 баллов продемонстрировал один молодой педагог, допустимый уровень – 11.

3. Корректировка/дополнение программы развития, предполагающая адаптацию и обновление программы профессионального роста на основе полученных данных и рекомендаций также подвергалась оценке. Данный показатель у всех педагогов на допустимом уровне (10 баллов – 7 молодых педагогов, 9 баллов – 4, 8 баллов – 1).

4. Обсуждение с наставником своей программы развития (индивидуальное сопровождение). Совместный анализ прогресса и планирование дальнейших действий на основе обратной связи показал также превалирующий допустимый уровень (10 баллов – 8 молодых педагогов, 9 баллов – 4).

Исследование подтверждает, что наставничество, сочетающее индивидуальное и групповое сопровождение, является оптимальной моделью для формирования субъектности. Оно не только развивает профессиональные компетенции будущего учителя, но и способствует личностному росту, формируя самостоятельность, уверенность и готовность к принятию собственных ответственных решений [4]. Таким образом, практика сопровождения остается одним из ключевых инструментов формирования субъектности человека в образовательной сфере.

Процесс формирования субъектности личности представляет собой сложный, непрерывный и многогранный путь, который требует как внутренней работы над собой, так и внешней поддержки. В этом контексте значительную роль играют различные практики сопровождения, способствующие развитию самостоятельности, уверенности в своих силах и способности к осознанному принятию решений. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом процессе является наставничество, особенно актуальное для молодых специалистов, вступающих в профессиональную деятельность. Эффективная реализация наставнических программ требует гармоничного сочетания индивидуального и группового подходов, четкой организационной структуры, а также активного взаимодействия между наставником и наставляемым. Такой формат работы способствует формированию зрелых, ответственных и профессионально ориентированных личностей, способных к продуктивному взаимодействию в образовательной и социальной сферах.

Кроме того, современные технологии и инновационные методики значительно расширяют возможности наставничества, делая его более доступным и гибким. Внедрение цифровых платформ, онлайн-консультирования, виртуальных сообществ и интерактивных образовательных ресурсов позволяет преодолеть территориальные и временные барьеры, обеспечивая постоянную поддержку молодых специалистов. Интеграция традиционных методов сопровождения с современными цифровыми инструментами не только способствует профессиональному становлению молодых педагогов, но и укрепляет образовательную среду в целом, повышая её адаптивность к динамично изменяющимся условиям.

Таким образом, наставничество и другие формы педагогического сопровождения представляют собой важные механизмы развития субъектности личности, оказывая значительное влияние на профессиональный и личностный рост специалистов. Развитие и совершенствование этих практик в образовательной среде позволяют формировать педагогов, обладающих высокой степенью самостоятельности, инициативности и готовности к инновационной деятельности. В перспективе дальнейшие исследования в данной области позволят совершенствовать существующие модели наставничества, адаптируя их к новым вызовам образовательного процесса и повышая их эффективность в условиях цифровой трансформации.

**Список литературы**

1. Семенова Н. А. Субъектная позиция студента – будущего педагога: трудности вовлеченности и решения // Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании : материалы Международной научно-практической конференции, Томск, 25–27 апреля 2024 г. Томск : ТГПУ, 2024. С. 102–108.

2. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Ped.Rev. 2017. № 2 (16). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-deyatelnostnoe-soprovozhdenie-molodogo-spetsialista-modeli-i-tipy-nastavnichestva (дата обращения: 05.03.2025).

3. Игнатович В. К., Веселова Д. В., Горбачева О. В. Трансформация модели наставничества в общеобразовательной школе в условиях цифровизации образования // Педагогика: история, перспективы. 2023. Т. 5. № 1, 2. С. 200–202.

4. Методические рекомендации по вопросам организации наставничества, поддержки и адаптации молодых педагогов / под науч. ред. С. В. Тарасова. СПб. : ЛОИРО, 2020. 60 с.

5. Дин В. В., Игнатович В. К. Наставничество как средство формирования готовности молодого педагога к развитию одаренности обучающихся // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. № 3. С. 72–88.

6. Волкова Н. А., Сычева И. В. Наставничество в школе как ресурсная среда для развития компетенций обучающихся // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 18–21.

7. Быстрова Т. Б. Пути преодоления формализма в процессе реализации программы наставничества в системе СПО // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербург АППО. 2022. № 2. С. 56–60.

8. Зевакова Н. С., Акимова Е. М. Сопровождение наставничества и шефства для обучающихся организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам : методические рекомендации. Смоленск : ГАУ ДПО СОИРО. 66 с.

9. Арымбаева К. М., Манабаева С. Е., Алкабек Б. Д. Содержание трансформации современного образования в условиях развития цифровых технологи // Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании : материалы Международной научно-практической конференции (Томск, 25–27 апреля 2024 г.). Томск : ТГПУ, 2024. С. 201–207.

10. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н., Матвеева А. И., Кругликова Г. А. Опыт исследования феномена реверсивного наставничества в системе общего образования // ПНиО. 2023. № 1 (61). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-issledovaniya-fenomena-reversivnogo-nastavnichestva-v-sisteme-obschego-obrazovaniya (дата обращения: 04.03.2025).

УДК 371.3

# Типологизация процессов сопровождения педагогов в инновационных практиках

# Typologization of teacher support processes in innovative practices

**Сергей Николаевич Колпаков**
**Sergey Nikolaevich Kolpakov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
ksn@tspu.ru

***Аннотация.*** В данной статье представлена типологизация наставнической деятельности (сопровождения) педагогов. На основе таких признаков, как предмет образования, процесс, продуктивность (становление сообщества), результативность (авторская, субъектная, внесубъектная позиция), сделано различение типов сопровождения и описано методическое, деятельностное, тьюторское, исследовательское сопровождение.
***Ключевые слова:*** совместная деятельность, авторская и субъектная позиция педагогов, типологизация, наставничество, исследовательское сопровождение, тьюторское сопровождение, деятельностное сопровождение, методическое сопровождение
***Keywords:*** joint activity, author's and subject position of teachers, typologization, mentoring, research support, tutor support, activity support, methodological support

Прежде чем обсуждать проблематику, указанную в названии статьи, сделаем несколько предварительных замечаний, определяющих рассмотрение данной проблематики. Автор статьи является представителем педагогики совместной деятельности, модель и реализация которой была разработана педагогами и управленцами под руководством Г. Н. Прозументовой в г. Томске [1]. Одним из принципов данной концепции является *опосредованность* изменения содержания образования, педагогической позиции, управления разным качеством связей (совместности) участников совместной деятельности. Обсуждая результативность образовательной деятельности, мы не измеряем ни детей, ни педагогов. Мы измеряем качество совместной деятельности между ними. Различая авторитарный, лидерский и партнёрский тип соорганизации, мы определяем качество образования, педагогической деятельности или управления по базовому типу совместности. При этом главным условием качественного образования становится соорганизация разных типов совместной деятельности. Говоря словами Б. Д. Эльконина, «натурализм живуч», мы продолжаем, обсуждая наставническую деятельность, рассуждать о сопровождении конкретных людей, а не того, что находится между ними в качестве посредника.

Второе замечание позволяет подчеркнуть наш принцип понимания базовой идентификации в профессии школьного учителя. И это не принадлежность к предметному содержанию (физика, история, биология и т. д.), какому-то образовательному направлению (педагогика развивающего обучения, педагогика совместной де-

© Колпаков С. Н., 2025

ятельности и др.), а нечто иное. В качестве таковой точки идентификации мы рассматриваем позицию педагога как организатора и участника совместной деятельности, что конкретизируется в таких номинированиях, как *внесубъектная позиция (позиция пользователя), квазисубъектная позиция (позиция участника), субъектная позиция (позиция разработчика) и позиция авторская (автор своего образовательного направления)* [2, 3]. Становление каждой позиции требует разных совместных действий наставника и молодого педагога, и это разнообразие, а также соорганизация разных моделей сопровождения является областью исследования в данной статье.

Сначала попробуем кратко охарактеризовать традиционный тип наставничества, который можно видеть сегодня в большинстве школ – *методическое сопровождение*. Полноту этой картины мы часто наблюдаем и можем обсуждать с разных сторон, но хотелось бы подробнее остановиться на следующих характеристиках этого типа сопровождения. Во-первых, это совпадение *предмета образования* у наставника и наставляемого. Учитель физики является, как правило, наставником другого учителя физики и не может быть наставником у учителя, например, истории именно из-за несовпадения содержания предметов. Во-вторых, этот процесс сопровождения происходит по принципу «делай как я», то есть сопровождается *процесс унификации*, основанный на *авторитарном* типе взаимодействия. Продуктом такого взаимодействия является совместное тематическое планирование урока, темы, курса, а результатом – формирование *профессионального навыка.*

Следующей моделью сопровождения является модель *деятельностного сопровождения,* которая культивируется прежде всего в практиках развивающего обучения [4, 5]. Главное условие сопровождения педагогов в этой модели – знакомство с основами деятельностного подхода в образовании по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. «Если вы не проводите реформу содержания образования, то вы ничего реформировать не можете. Содержание первично. Оно определяет продукт, форму, цели и т. д.» [4, с. 7]. То же самое говорит и В. А. Львовский: «Модели подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик предполагают уточнение представлений о том, что такое деятельностный подход в образовании» [5, с. 33]. Такой пропедевтический подход в формировании позиции педагога обусловлен несовпадением предметов образования у педагога и наставника, а именно содержания школьного предмета и деятельности как предмета образования. Это означает, что содержание их действий не совпадает, и действия педагога продолжают действие наставника. Речь идёт о так называемом «совокупном действии» [6, с. 175–177]. Наставник ставит проблему, озвучивает её, старается проявить в практике педагога, а затем предлагает обсуждать совместно разные способы её решения. Постановка проблемы и её решение – два этапа совокупного действия, за которым стоит другой предмет образования – *продуктивная деятельность* и другой процесс – *проблематизация*.

Переход от *унификации* (алгоритмического действия) к *проблематизации* (совокупное действие) во взаимодействии наставника и педагога означает факт качественной смены типа сопровождения и качества профессиональной подготовки педагогов. В этой связи меняется качество совместной деятельности (переход от авторитарного взаимодействия к лидерскому), меняется продуктивность (планировать нужно

не только темы, но и деятельность). Результатом деятельностного сопровождения является формирование *профессионального средства*. Навык отличается от средства тем, что при изменении внешнего контекста способ работы сохраняется, то есть он может переноситься, скажем, на организацию внеурочных занятий и образовательных событий. Педагог-предметник дополняется иной идентификацией, например, «учитель совместной деятельности».

Качественно иной тип сопровождения представляет собой *тьюторское сопровождение.* Впервые о позиции тьютора стал говорить и писать П. Г. Щедровицкий, который определил эту позицию как «консультант обучающегося, который помогает ему создать индивидуальную образовательную программу и реализовывать её, способствует процессу самоопределения и помогает в процессе обучения». Содержанием этой деятельности является «навигация, формирование дорожных карт и маршрутов для человека, который осваивает знания… Это – позиция человека, который помогает ребенку путешествовать в этом мире» [4, с. 8]. Практику тьюторского сопровождения сделала реальностью Т. М. Ковалева. Она конкретизирует понятие «тьюторство» как «особый тип педагогического сопровождения – сопровождение процесса индивидуализации в ситуации открытого образования». Уточняя эту позицию, она, с одной стороны, определяет тьюторские функции как осуществление помощи ученику в осознанном выборе, а с другой – обсуждает проблемы и трудности процесса самообразования, возникающие у школьников, то, как «создаются условия для реальной индивидуализации процесса обучения» [7, с. 27–28].

Ключевым словом в характеристике тьюторского сопровождения является слово *самоопределение*. Смена предмета образования от *продуктивной деятельности к самоопределению* является одной из основных характеристик тьюторского сопровождения. Значимым фактором в этой модели сопровождения является тот факт, что самоопределение, помимо действий, замыслов, задач наставника, включает в сопровождение смыслы, интересы тьюторанта. Ведь самоопределение без последнего осуществиться не может. «Чтобы тьюторское сопровождение осуществилось, учащийся должен, прежде всего, сам совершить некую “образовательную пробу”, результаты которой и станут затем предметом его совместного анализа с тьютором» [7, с. 27]. Неслучайно именно в контексте тьюторского сопровождения Т. М. Ковалева стала рассматривать такую результативность, как становление self skills (способность к саморазвитию, самообучению и саморефлексии) [8, с. 17–22].

Такое взаимодействие продолжает быть совокупным, то есть обучающе образовательным. Но самоопределение тьюторанта делает действие тьютора в какой-то степени неопределённым. Пока педагог и ребёнок не сделал пробы – у тьютора нет содержания действий. Появляется линия, когда действия тьютора продолжают действие тьюторанта, а не наоборот, как в предыдущих случаях. Это уже указывает на появление партнерства во взаимодействии, но совместность в этой модели не становится предметом образования.

В контексте партнерского взаимодействия интересен такой тип сопровождения, как *исследовательское сопровождение.* Он родился в рамках педагогики совместной деятельности и на такой её линии, как разработка образовательных программ для педагогов. Именно в концепции этой педагогики главным условием изменения содер-

жания образования является становление позиции педагога. Не содержание образования определяет позицию педагога, а, наоборот, позиция определяет содержание. Мы уже отмечали ранее, о каких позициях идёт речь. Здесь только подчеркнем, что разный тип участия в профессиональной деятельности, как результат наставнической деятельности, делает необходимым, во-первых, рассматривать партнёрство как базовый тип взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого; во-вторых, делает необходимым сорганизовывать разные типы совместности (разные типы сопровождения) в своей реальной практике. В других моделях каждая из них больше поляризуется относительно, например, методического сопровождения.

Партнерство имеет две коннотации. Так, в других моделях и педагог, и наставник работают с *образовательной ситуацией* (проблемной или с ситуацией самоопределения), которая организуется наставником. В этой модели базовой единицей рассмотрения является *образовательный прецедент* как внезапно возникшая совместность при взаимодействии с детьми или педагогами. Единственное ограничение распространяется на то, что является прецедентом, а что не является. Как правило, мы видим это явление как сильное эмоциональное переживание, и прежде всего удивление. Это точка не столько нацелена на преобразование внешнего мира, а напротив, это точка остановки деятельности. Она требует таких действий, как наблюдение, описание, созерцание, сравнение, обсуждение и т. д. Подобные активности направлены не на внешний мир, а на самоизменение. Образовательный прецедент не может быть отрефлексирован, так как нет оснований для этого, основания для рефлексии только-только появляются. Он требует исследования, вернее – совместного исследования с разных позиций и в разных контекстах, чтобы постепенно появлялся и оформлялся свой, уникальный контекст у педагога. В этом смысле в противовес самостоятельному, пробному или инициативному действию можно привести в пример понятие личностного действия М. К. Мамардашвили: «Личностное действие – это то, для чего не надо указывать никаких причин, что невыводимо из того, как принято в данном обществе, невыводимо и совершилось не потому, что в данной культуре такой навык и так уговорились считать, поступать, делать. Ведь что мы называем личностным деянием? Что выделяет личностно действующего человека или индивида? А вот то, что для его поведения нет никаких условных оснований. Оно безусловно» [9]. Вспомним необходимость знакомства с деятельностным подходом в деятельностном сопровождении или организацией пространства самоопределения в тьюторском сопровождении. Это и есть условности культуры, в которой формируется педагог. А в исследовательском сопровождении, наоборот, культура возникает после этапа исследования своего личного участия в образовании. Культура работы с прецедентом и перевода его в пробное и инициативное действие представлена в работах Г. Н. Прозументовой и её соавторов и учеников [10]. Технологии феноменологического описания прецедента, методика реконструкции личного опыта, методика кейс-стади, технологии типизации признаков и зависимостей должны составлять основу исследовательского сопровождения. Само название говорит о том, что процесс становления позиции педагога опосредуется описанием и исследованием своего образовательного опыта, а только потом следуют проба, инициатива, норма.

Второй разворот партнерства как базового типа совместности при организации исследовательского сопровождения связан с различением двух словосочетаний: исследовательское сопровождение и сопровождение исследования. Исследовательское сопровождение предполагает и даже констатирует необходимость нахождения в одной позиции и наставника, и наставляемого. Педагог исследует совместность с детьми как разработчик, а с наставником – как участник. Наставник исследует взаимодействие с педагогами. Но оба находятся в *исследовании ситуаций функционально-смысловой неопределённости* [11]. Они вынужденно становятся партнёрами. При сопровождении исследования возникает в той или иной степени иерархизация, связанная с обучающим режимом. Поэтому важно не наличие исследований, а постоянная исследовательская позиция вовлеченных субъектов, связанная напрямую с образовательными прецедентами. Внимание к прецедентам и эффектам – отличительная характеристика авторской позиции как результата исследовательского сопровождения.

Завершить различение исследовательского сопровождения и сопровождения исследования можно акцентом на продуктивность. Если отвечать на вопрос о том, что является опосредующим звеном при взаимодействии наставника и наставляемого, то ответить можно так: таким звеном является *сообщество разных участников совместной деятельности*, то есть сообщество *открытое, авторское,* в котором постоянно возникают прецеденты и эффекты. Напомним, что образовательный прецедент – это всегда встреча с «другим». И если с этими прецедентами организована исследовательская работа, то такие сообщества можно назвать авторскими – там есть обусловленность порождения смысловых вопросов на содержание образования или, к примеру, содержание педагогической позиции и управления. Есть сообщества, которые сорганизованы вокруг какого-то содержания, которое не проблематизируется, а формы жизни этого содержания в образовательной реальности разрабатываются участниками этого сообщества. Такие сообщества можно назвать субъектными. *Соорганизация* вокруг конкретного человека – это возможность занимать квазисубъектную позицию. Нормативные (закрытые) формы соорганизации могут выполнять только внешний алгоритмический заказ.

Таким образом, характеристика авторства – это характеристика в большей степени пространства, сообщества, а не только человека. Авторство заключается не столько в создании авторского продукта, но прежде в создании пространства порождения и соорганизации вокруг себя. Как писал М. К. Мамардашвили: «Мы живы в той мере, в какой оживляем других». В этом состоит принципиальное отличие позиции участника и разработчика (деятельностное и тьюторское сопровождение) от авторской позиции (исследовательское сопровождение). В первом случае это позиция завершенная, что определено результатом (каким-то продуктом). Выйти на новый виток развития очень проблематично, если не невозможно. Нет ни органа, позволяющего это сделать, ни энергетики, заложенной в ситуации неопределённости. В становлении исследовательского сопровождения такой механизм перезапуска, пересборки (прежде всего себя) заложен в функционировании сообщества, например, предполагающего встречи разных участников совместной деятельности, на которых начинают появляться новые прецеденты, запускающие

новые направления развития. «Образование в педагогике совместной деятельности рассматривается как практика незавершённого действия. Совместная деятельность, связи и взаимодействие людей являются источником того, что в образовании человека многое возникает неожиданно, спонтанно, случайно. Поэтому практикуется работа с ситуациями «здесь» и «сейчас», в которых ребёнок и педагог «себя узнали, открыли, смогли понять… Но такие открытия как раз и происходят чаще всего ситуативно, нечаянно… И здесь помогает обращение к диалогизации… Ведь диалогизация создаёт ситуации недоговоренности, недозавершенности, незаконченного действия. Что позволяет каждому участнику совместной деятельности втягиваться в эту деятельность и строить в ней свои смысловые поля, свои Я-пространства» [12, с. 9–10]».

Завершая, хотелось бы отметить, что эффективность организации процессов сопровождения в образовательной организации связана с полнотой присутствия разных моделей сопровождения. Любой крен в одну форму имеет определённые последствия, поэтому необходимо формировать сообщество педагогов-наставников, за которыми стоят разные модели сопровождения. Второй важный момент связан с тем, что в практике работы школы необходимо всё разнообразие типов наставничества, так как есть ситуации, когда эффективно работает деятельностное сопровождение, в других случаях – тьюторское. Поэтому профессионализм педагога наставника в контексте педагогики совместной деятельности связан с соорганизацией в своей деятельности исследовательского, тьюторского, деятельностного и методического сопровождения.

**Список источников**

1. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 1. / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск, 1995. 79 с.

2. Школа совместной деятельности. Образовательная программа для педагогов «Педагог – участник и организатор совместной деятельности». 2001. 99 с.

3. Колпаков С. Н. Построение понятия «авторская позиция» в профессии школьного учителя (в контексте педагогики совместной деятельности) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 6 (88). С. 172–190.

4. Щедровицкий П. Г. Сопровождение к неизвестному – высший пилотаж // Тьюторское сопровождение. 2011. Ноябрь. № 1. С. 7–9.

5. Львовский В. А., Мысина Т. Ю., Ушакова Е. Г. Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик // Проблемы профессиональной подготовки, 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/model-podgotovki-spetsialista-po-soprovozhdeniyu-deyatelnostnyh-obrazovatelnyh-praktik/viewer (дата обращения: 29.04.2025).

6. Эльконин Б. Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск : ERGO, 2010. 280 с.

7. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 56 с.

8. Ковалева Т. М. Группа Self skills как компетентностный язык формирования «онтологической заботы о себе» // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с самостью – развитие личности; становление субъектности; формирование self sills : сборник материалов 13-й Международной научно-практической конференции (25-й Всероссийской научно-практической конференции). 2020.

9. Мамардашвили М. К. Философия и личность // Выступление на Методологическом семинаре сектора философских проблем психологии Института психологии РАН 3 марта 1977 года. М. : Человек, 1994. № 5. С. 5–19.

10. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 484 с.

11. Прозументова Г. Н. Ситуация функционально-смысловой неопределённости как область гуманитарной практики и исследования // Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2002. С. 244–258.

12. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск : Дельтаплан, 2002. С. 4–16.

# РАЗДЕЛ 7. ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.013.77

## Междисциплинарные и практические аспекты в работе педагога-психолога и социального педагога в дошкольном образовательном учреждении

## Interdisciplinary and practical aspects in the work of a teacher-psychologist and social educator in a preschool educational institution

**Ольга Леонидовна Василькова**
**Olga Leonidovna Vasilkova**

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад комбинированного вида № 22», Томск,
Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Combined Kindergarten No. 22", Tomsk,
dsad22tomsk@yandex.ru

***Аннотация.*** Представлены междисциплинарные и практические аспекты в работе педагога-психолога и социального педагога в дошкольном образовательном учреждении.
***Ключевые слова:*** социально-педагогическая деятельность, психолого-педагогическая деятельность, междисциплинарные аспекты, практические аспекты
***Keywords:*** interdisciplinarity, interdisciplinary aspects, practical aspects

Актуальность данной темы состоит в том, что семья в современных условиях нуждается в социальной поддержке, которую может оказать служба социальной помощи и социальный педагог. Цель работы социального педагога – создание благоприятных условий в семье для личностного развития ребёнка, оказание ему комплексной социально-психологической помощи, а также защита ребёнка в его жизненном пространстве. Социальный педагог семье необходим, так как 2/3 родителей испытывают трудности в воспитании ребенка [1]. Под социально-педагогической деятельностью понимают деятельность, которая направлена на решение задач социального воспитания и социально-педагогической защиты [2].

Детский сад создает психологические условия для развития дошкольников, оказывает психологическую поддержку и помощь детям, педагогам и родителям. Особый акцент психолог делает на работу с родителями, отвечающими за детей, так как именно в семье оказывают решающее влияние на развитие, формирование характерологических особенностей дошкольников. Поэтому педагог-психолог – еще одна ключевая фигура в дошкольном образовательном учреждении.

Психолог – это специалист, реализовывающий комплексную психологическую работу с ребенком: обучающую, развивающую и коррекционную. Такая возможность у него существует благодаря многим условиям, и одно из них – это то, что он работает в тесном сотрудничестве с социальным педагогом. Слаженность работы

© Василькова О. Л., 2025

и заинтересованность в гармоничном развитии ребенка обоих специалистов являются основой их совместной деятельности.

Под психолого-педагогической деятельностью чаще всего понимают деятельность по обеспечению психологической безопасности, психологического комфорта, оказанию психолого-педагогической помощи воспитанникам, созданию условий для реализации психологических возрастных и индивидуально-личностных возможностей детей. Также к психолого-педагогическому сопровождению относят систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка в образовательном процессе, создание социально-психологических условий для развития личности обучающегося, организацию специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим трудности [3].

Эффективность взаимодействия между педагогом-психологом и социальным педагогом подчеркивают в публикациях педагоги-практики и исследователи [4, 5]. Тесное сотрудничество между специалистами повышает эффективность работы, обеспечивает взаимопонимание и создание единой модели поддержки семей, способствует комплексному подходу к развитию детей.

Междисциплинарные и практические аспекты в работе педагога-психолога и социального педагога в дошкольной образовательной организации (ДОО) играют ключевую роль в создании благоприятной образовательной среды и поддержке всестороннего развития детей.

Рассмотрим основные аспекты их взаимодействия и совместной работы. К междисциплинарным аспектам можно отнести:

1. Обмен знаниями и методами между педагогом-психологом и социальный педагогом, которые могут делиться своими подходами к работе с детьми и их семьями. Психолог акцентирует внимание на эмоциональном и психологическом состоянии, а социальный педагог – на социальном окружении и взаимодействии с обществом.

2. Интегрированный подход к решению проблем обеспечивает совместную работу и позволяет комплексно подходить к вопросам воспитания и развития детей, учитывая их индивидуальные потребности и контекст социальной среды.

3. Координация действий, предполагающая регулярные встречи и обсуждение проблемных ситуаций, помогает наладить эффективное взаимодействие и определить, кто из специалистов может оказать наибольшую помощь в той или иной ситуации.

4. Взаимодействие с семьями, в том числе совместные родительские собрания и консультации, помогают обеспечить комплексный подход в поддержке детей и их семей, направленный на совместное решение возникающих вопросов.

5. Кросс-дисциплинарные программы включают разработку образовательных программ с элементами психологии и социальной работы, например, программы по развитию эмоционального интеллекта и социальной адаптации.

6. Совместная работа с внешними специалистами подразумевает взаимодействие с другими специалистами (врачами, юристами, социальными работниками) для более всесторонней поддержки семей, что требует координации и обмена информацией.

7. Комплексный подход к семейным проблемам обеспечивает использование знаний из психологии и социальной работы для более глубокого понимания семейной ситуации, что позволяет предлагать более эффективные стратегии поддержки.

Среди практических аспектов особе внимание можно уделить психологической поддержке: педагог-психолог предоставляет индивидуальную и групповые психологические консультации, а социальный педагог помогает в решении социальных и правовых вопросов, связанных с воспитанием и обучением.

Обязательная совместная практика – работа с детьми с особыми потребностями, совместное создание индивидуальных планов поддержки для детей с особыми нуждами, включая адаптацию образовательных и воспитательных процессов.

Самые распространённые и эффективные форматы работы педагога и психолога – во-первых, разработка и реализация интегративных мероприятий: тренингов, игр на развитие социальных навыков, занятий, направленных на улучшение коммуникации и взаимодействия между детьми; во-вторых, наблюдение и анализ социальных взаимодействий, что позволяет выявлять проблемы и находить эффективные способы их решения; в-третьих, создание безопасной и поддерживающей среды, где каждый ребенок может чувствовать себя комфортно и открыто выражать свои эмоции и мысли. Исследователи подчеркивают важность именно психологической и социальной безопасности в период детства, что могут обеспечить совместно педагог-психолог и социальный педагог: «Безопасность трактуется как защищённость личности, ее интересов, ценностей. <…> Говоря о безопасности детства значимы понятия социальной и психологической безопасности» [6].

Сотрудничество педагога-психолога и социального педагога в ДОО способствует созданию целостной системы поддержки и развития детей, учитывающей как психологические, так и социальные аспекты. Это взаимодействие позволяет более эффективно решать возникающие проблемы и обеспечивает гармоничное развитие детской личности в образовательной среде. Взаимодействие педагога-психолога и социального педагога с семьями в ДОУ является важным аспектом всестороннего развития ребенка. Междисциплинарный подход позволяет более эффективно решать семейные и воспитательные проблемы, создавая гармоничную, поддерживающую и безопасную образовательную среду. Совместные усилия этих специалистов помогают установить продуктивное сотрудничество с семьями, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на развитии детей.

**Список источников**

1. Камаева Е. Н. Формы и методы работы социального педагога с семьей. URL: http://festival.1september.ru/articles/567727/ (дата обращения: 08.03.2025).

2. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2002. 272 с.

3. Юйчжоу В. Анализ психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в образовательном процессе // Субъектность в образовании, профессиональной деятельности и научном исследовании : материалы Международной научно-практической конференции (Томск, 25–27 апреля 2024 г.). Томск : ТГПУ, 2024. С. 216–218.

4. Хребтова Е. В. Формы взаимодействия социального педагога и педагога психолога в общеобразовательной школе // Достижения науки и образования. 2024. № 1 (92). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formy-vzaimodeystviya-sotsialnogo-pedagoga-i-pedagoga-psihologa-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 08.03.2025).

5. Сидоренко О. А., Хабарова И. В., Чиганова Е. А. Готовность педагогов и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к взаимодействию в условиях инклюзивного образования как проблема: психологический аспект // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 2 (43). С. 124–135.

6. Семенова Н. А. Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 4(102). С. 22–31.

УДК 159.922+159.9:7.01

# Литературная одаренность: уникальное и инвариантное в повседневной бытийности человека

# Literary talent: unique and invariant in a person's everyday existence

**Галина Степановна Корытова**
**Galina Stepanovna Korytova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
gkorytova@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье обозначены теоретико-методологические основы понятий «литературные способности», «литературная одаренность». Утверждается, что литературные способности и литературная одаренность обладают уникальным своеобразием, так как представляют собой сложный и инвариантный комплекс общих и специальных способностей. Внутренний мир человека рассматривается как ключевое пространство психической жизни. Показана его психологическая значимость в понимании природы литературной одаренности и способностей. Выявлена уникальная роль литературно-художественной одаренности в процессе формирования самосознания индивида.
***Ключевые слова:*** литературная одаренность, психология одаренности, литературные способности, психология способностей, психология писателя
***Keywords:*** literary talent, psychology of talent, literary abilities, literary ability, psychology of abilities, psychology of a writer

Эмпирическими исследованиями литературно-художественной одаренности и практико-ориентированной разработкой литературных способностей долгое время в нашей стране, как, впрочем, и в мировом масштабе, представители научной психологии практически не занимались. Вместе с тем в теоретическом плане современная российская психологическая наука имеет в своем распоряжении заслуживающие особого внимания и отличающиеся глубиной уникальные исследования в области психологии специальных способностей и одаренности. Их основы были заложены в первой половине XX столетия в классических работах выдающихся советских ученых-психологов, в первую очередь, Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна. Автор знаменитых трудов «Основы общей психологии», «Бытие и сознание», «Человек и мир» Сергей Леонидович Рубинштейн (1889–1960) в тридцатых годах прошлого столетия сформулировал научно-методологический подход, рассматривающий единство сознания и деятельности, конкретизация которого легла в основу исследований соотношений и взаимосвязи способностей и человеческой деятельности. Его утверждение о взаимосвязи способностей и деятельности «предопределило направление последующих исследований, посвященных изучению данного вопроса» [1, с. 42]. В удостоенном в 1942 г. Государственной премии СССР университетском учебнике «Основы общей психологии», С. Л. Рубинштейн пишет, что «способности – это

© Корытова Г. С., 2025

сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Будучи пригодной для деятельности, способность в деятельности и формируется» [2, с. 643]. В ходе исторического развития, по мнению С. Л. Рубинштейна, происходит дифференциация способностей на «специальные способности к различным видам деятельности и общая способность, которая по существу является вообще способностью к обучению и труду» [2, с. 644]. Глубоко анализируя предметное поле проблемы, ученый размышлял об этом: «Общую способность часто обозначают термином “одаренность”; в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Нужно, однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности» [3, с. 128].

Ограниченный интеллектуализм в понимании одаренности также подвергал критике Борис Михайлович Теплов (1896–1965). Его диссертация «Музыкальные способности», защищенная на соискание ученой степени доктора наук (по психологии) одной из первых в Советском Союзе, была посвящена изучению специальных способностей и по праву сегодня считается фундаментальным трудом, классикой мировой психологии, эталоном научного исследования [4]. Согласно научным представлениям классика отечественной психологии, основу человеческих способностей составляют «индивидуальные различия, которые в свою очередь опосредованы как природным фактором (врожденные задатки, но не всегда генетические), так и социальным фактором (воспитание, обучение, в целом социальная ситуация развития ребенка). Природные предпосылки и социальная ситуация развития находятся в теснейшей взаимосвязи, выделять преимущество одного над другим будет неправильно» [5, с. 100]. Несмотря на то, что в период разработки теоретико-методологических оснований проблемы способностей Б. М. Тепловым в психологической науке преобладали механистические и биологизаторские воззрения на их природу, данное утверждение представляется очевидным и логичным в контексте современного восприятия, его значимость и актуальность на текущем этапе развития науки не следует недооценивать.

Вопрос о соотношении природного и социального в развитии человека, особенно его способностей, всегда находился в центре внимания Алексея Николаевича Леонтьева (1903–1979). Интеллектуальное состязание в предметном поле обозначенной проблемы состоялось в первом полугодии 1960 г. на страницах авторитетного научного журнала «Вопросы психологии» между ведущими методологами советской психологической школы С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым. С. Л. Рубинштейн убедительно акцентировал внимание, убеждая своего оппонента в том, что «развитие человека в отличие от накопления “опыта”, овладения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений» [7, с. 13]. В ходе научного диалога выдающихся ученых было высказано мнение, что наиболее эффективным подходом к решению концептуальных вопросов в психологии может быть изучение внутреннего мира человека. Отличительной особенностью данного личностного конструкта, помимо многих других его

существенных аспектов, выступает уникальное положение, занимаемое в нем категорией «способности»: «В рамках внутреннего мира психические процессы (психические функции) могут быть рассмотрены как проявления способностей. Легко увидеть, что способности – это то, что объединяет психические процессы и которые рассматриваются так же, как психические свойства человека и занимают свое место среди других его психических свойств» [8, с. 78]. Современные исследования в области одаренности демонстрируют две взаимосвязанные тенденции. С одной стороны, наблюдается стремление к дифференциации классификационных схем различных видов одаренности, что позволяет более точно идентифицировать и дифференцировать уникальные когнитивные, эмоциональные и поведенческие паттерны. С другой стороны, параллельно развивается тенденция к выявлению интегративных моделей, направленных на определение общей структуры одаренности, что способствует формированию более целостного и системного подхода к пониманию данного психологического феномена.

Понятие способностей играет важную методологическую роль, так как позволяет объяснять индивидуальные различия и успешность в различных видах деятельности. Однако, несмотря на декларируемую значимость, количество современных исследований способностей остается ограниченным. Это связано с тем, что в настоящее время не существует единой психологической концепции, которая могла бы объединить разнообразные методологические походы к проводимым в этой области исследованиям способностей и одаренности. Следует подчеркнуть, что, несмотря на значительный вклад, внесенный отечественными исследователями в изучение психологических аспектов человеческих способностей и одаренности, их работы не привели к созданию целостной теоретической модели, способной интегрировать многочисленные субъективные и объективные подходы к данной проблематике. Этот факт указывает на необходимость дальнейших научных изысканий в данной области, направленных на разработку более комплексной и систематизированной концепции, которая могла бы служить методологической основой для дальнейших эмпирических и теоретических исследований. На основании вышеизложенного представляется перспективным направлением интеграции исследований способностей и одаренности рассмотрение внутреннего мира человека как объекта психологической науки и как ключевой области исследования и анализа психических процессов. Концепция уровневой структуры внутреннего мира, предложенная Владимиром Дмитриевичем Шадриковым (1939–2025), позволяет объединить субъективные и объективные методы изучения психики. Его представления являют собой официальное подтверждение факта того, что «одаренность – это системное взаимодействие отдельных способностей, направленное на получение желательного результата. Результат деятельности выступает системообразующим фактором, обеспечивающим взаимосодействие способностей и их интеграцию в одаренность» [12, с. 16]. В обозначенном направлении нам представляется интересным рассмотрение уникальных и инвариантных психологических особенностей одной из разновидностей специальных (творческих) способностей и одаренности – литературных. Натан Семенович Лейтес (1918–2013) вполне очевидно замечает: «В педагогической и психологической литературе можно встретиться с мнением, что проявление литературных

способностей у большинства юных авторов связано с вступлением растущего человека в подростковый возраст и как бы отстает во времени от других художественных способностей – к изобразительному творчеству, музыкальных, артистических» [13, с. 160]. Аналогичных взглядов еще в начале своего научного пути придерживался Лев Семёнович Выготский (1896–1934). Он считал, что литературное творчество играет важную роль в развитии самосознания в детском возрасте. По его мнению, первые литературные способности проявляются, когда подрастающий человек начинает интересоваться своим внутренним миром [14]. Ученый писал: «Точно так же, как в истории культуры возникновению письменной литературы предшествуют целые эпохи устного словесного творчества, так и в жизни детей обращению к письменной речи предшествует обычно этап устного сочинительства, который далеко не всегда замечается взрослыми» [13, с. 160].

Здесь будет уместным вспомнить, что еще в свое время известный отечественный исследователь психологии творчества Владимир Львович Дранков (1918–1999) высказал предположение, что для развития творческой одаренности и талантов необходимо не только наличие общих и специальных способностей и соответствующих задатков, но и умение индивида работать в различных областях искусства. Например, для того, чтобы создать яркий образ героя, писателю, помимо специфических литературных умений, необходимы способности к визуализации. Литературному работнику нужно уметь представлять героя будущего произведения в своем воображении. Данный факт указывает на вариативность литературной одаренности, которая может включать в себя как явные, так и латентные способности к другим видам искусства. Для достижения аутентичности в изображении литературного героя или персонажа писатель, согласно В. Л. Дранкову, должен обладать не только литературными, но и разнообразными творческими способностями и одаренностью. В данном контексте креативные навыки играют ключевую роль в процессе создания убедительного и глубокого образа, который способен резонировать с читателем на эмоциональном и когнитивном уровнях. Таким образом, многогранность творческих способностей писателя становится важным фактором в формировании художественного образа, что подтверждается исследованиями в области психологии творчества и литературоведения. Индивидуальную экспрессию характера литературного героя невозможно передать без его внешности, увиденной глазами скульптора или художника-живописца. Иначе говоря, процесс создания литературных произведений способствует развитию других видов творческих способностей, и в этом проявляется вариативное разнообразие литературной одаренности. Поэтому критериальным нарративом литературной одаренности могут быть специальные способности – явные и скрытые в других видах искусства [15].

В ряду специфических инвариантных особенностей литературной одаренности стоит выделить ее своеобразность, проявляющуюся, по мнению Т. М. Марютиной, тем, что среди одаренных людей, особенно в вербальной (словесной) сфере, значительная доля приходится на леворуких (18–25%) [13, с. 218]. Принято считать, что высокая вербальная одаренность левшей обусловливается симметричным расположением речевых центров в коре больших полушарий головного мозга, что, в свою очередь, способствует более эффективной обработке словесной информации. От-

сюда взаимодействие речевых центров человеческого мозга является ключевым фактором развития вербальных способностей, включая литературные таланты. Идея о том, что полушария мозга могут взаимодействовать и работать более эффективно, особенно в интеллектуальной деятельности, в том числе в литературе, соответствует современным научным представлениям о функционировании мозга как единой функциональной системы. Концепция функциональной системы, разработанная во второй половине 1930-х гг. Петром Кузьмичом Анохиным (1898–1974), описывает интеграцию различных структур мозга для выполнения высших психических функций [16]. Вполне логично, что в рамках этой концепции могут быть определены и объяснены такие связанные понятия, как «литературные способности», «литературные задатки» и «литературная одаренность». При этом допускается рассмотрение литературных задатков в контексте теории функциональных систем как интегративных свойств их элементов [17], а литературных способностей как свойств функциональных систем мозга, реализующих познавательные процессы, объединенные в единую систему при литературной деятельности [18]. Литературная одаренность выступает как комплексное качество, основанное на взаимодействии различных психических функций. Эти функции играют ключевую роль в литературной деятельности и проявляются по-разному у каждого человека. От этого зависит успех и уникальность литературного творчества. Таким образом, применение функционально-системного подхода позволяет по-новому взглянуть на исследование иерархии нервных процессов, которые лежат в основе литературных способностей и литературной деятельности писателя [19]. Вероятно, эти способности являются свойством мозга как единой системы.

Подводя итог вышесказанному, стоит констатировать, что литературное творчество является актом воплощения индивидуально уникального и чувственного опыта личности, накопленного человеком в процессе повседневного восприятия окружающего мира. При этом литературные способности и литературная одаренность обладают уникальным своеобразием, так как представляют собой сложный и инвариантный комплекс общих и специальных способностей. Для творческой личности характерна индивидуальная структура литературных способностей, которая зависит от наличия и степени развитости тех или иных составляющих, ее предметного и содержательного полей. Проявление литературной одаренности, как правило, подразумевает наличие жизненного и читательского опыта, что в свою очередь предполагает большую значимость социокультурных факторов, опосредствующих ее формирование и развитие.

**Список источников**

1. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1977. 184 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М., 1946. 704 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. Т. 2. 322 с.
4. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1. М., 1985. 329 с.
5. Аношкин И. В. Вклад Б. М. Теплова в психологию способностей // Ученые записки КФУ им. Вернадского. 2021. Т. 7 (73). № 3. С. 95–108.
6. Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1. С. 13–21.

7. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 12–23.

8. Мазилов В. А. О психологических понятиях и методологии психологии // Вопросы психологии. 2020. № 1. С. 71–83.

9. Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Способности как объяснительное понятие в психологии // Сибирский психологический журнал. 2022. № 85. С. 35–50.

10. Корытова Г. С., Корытова А. И., Еремина Ю. А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 1. С. 157–170.

11. Коненкова Р. А., Корытова Г. С. Теоретические подходы к изучению эмоциональных нарушений в детском возрасте в контексте защитно-совладающего поведения // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. № 5 (146). С. 92–98.

12. Шадриков В. Д. Способности человека. М., 2019. 274 с.

13. Психология одаренности детей и подростков. М., 1996. 408 с.

14. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 2023. 414 с.

15. Дранков Л. В. Психология творчества. Л., 1991. 76 с.

16. Анохин П. К. Избранные труды. М., 1978. 400 с.

17. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. № 8 (197). С. 196–204.

18. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: проблема психодиагностики и разработки методов эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. № 1 (23). С. 28–37.

19. Корытова А. И., Корытова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: психология : материалы VII Сибирского психологического форума (Томск, 2017 г.). Часть 1. С. 108–112.

УДК 159.9.072

# Роль когнитивного развития в самоопределении младших школьников

# The role of cognitive development in self-determination of primary school students

**Инга Олеговна Исаева[1], Евгений Иванович Рогов[2]**
**Inga Olegovna Isaeva, Evgeniy Ivanovich Rogov**

[1,2]Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия,
[1,2]Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Рогов Евгений Иванович,
eirogov@sfedu.ru

***Аннотация.*** Представлен вариант пропедевтического этапа профориентации в начальной школе. Рассмотрены основные индексы креативности, интеллектуальные способности и представления о профессии у 91 младшеклассника. Выявлена обусловленность профессиональных интересов уровнем креативности и гендерными особенностями обучающихся. Представлены взаимосвязи типов профессий с индексами креативности школьников. Предложены направления дальнейшей предпрофориентационной деятельности.
***Ключевые слова:*** когнитивное развитие, профессиональные представления, индексы креативности, интеллект, самоопределение младшеклассников
***Keywords:*** Cognitive development, professional ideas, creativity indices, intelligence, self-determination of primary school students

В настоящее время в связи с удлинением периода профессиональной подготовки высококлассных специалистов многие работодатели стремятся сместить время выбора и обучения профессии на более ранние сроки развития личности. В этом есть определенный смысл, так как чем раньше школьник осознает свои интересы, потребности, способности и возможности, тем более правильный выбор своей будущей деятельности он сделает к окончанию школы и начнет заблаговременно к ней готовиться [1]. Об этом думают и родители, и сами школьники, часто неудовлетворенные сделанным выбором, ведь первый пик активности профессионального самоопределения относится по времени приблизительного окончания школы, когда старшеклассник оказывается в вынужденной ситуации выбора будущего места учебы или работы. Чтобы избежать ошибок в выборе направления профессиональной деятельности в будущем, следует проводить первичную предпрофориентацию или пропедевтический этап профориентации гораздо раньше. В этом отношении внимание привлекает младший школьный возраст, когда обучающийся, с одной стороны, хотя и сохраняет детские качества (наивность, эмоциональность, легкомыслие), но с другой – уже может мыслить логически, активно прислушивается к интересующейся информации, проявляет избирательность ко всему, что его окружает, к учебным предметам и формирует своё видение мира, задумывается о будущей профессии, понимая, чего хочет достичь в будущем.

© Исаева И. О., Рогов Е. И., 2025

Сущность этого периода, подчеркивает Т. И. Шалавина, заключается в том, что, задумываясь о будущей профессии, младшеклассник представляет желаемое социальное положение, поэтому мотивация его выбора связана с развитием интеллекта, образа «Я», формированием социально ценных качеств, интереса к трудовой и профессиональной деятельности [2].

Анализируя задачи пропедевтики младших школьников, С. Н. Чистякова выделяет в качестве важнейшей – формирование нравственно-этического отношения к профессии, труду, развивающее чувство необходимости труда, содействующее становлению адекватной самооценки, приобретению опыта взаимодействия и пр. [3].

К сожалению, в психолого-педагогической науке не часто встречаются исследования, направленные на изучение самоопределения младших школьников, что связано с их возрастными и когнитивными способностями, а также сложностями проецировать полученные результаты на десятилетие вперед. В. В. Кривоусова и Г. Х. Вахитова выявили, что младшеклассники слабо информированы о видах профессий, а смысл самого понятия «профессия» для них непонятен в силу абстрактности. Ученые пришли к заключению, что обучающимся начальной школы трудно даже вообразить свое профессиональное будущее, но в то же время знание разнообразия профессий позволит школьнику в дальнейшем сделать более адекватный выбор [4].

Среди общих объективных индикаторов будущих специальных способностей обычно указывают интеллект, креативность, сенсорику, волевые качества. По теории Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка, младший школьный возраст вписывается в стадию конкретных операций, т. е. системы действий выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные [5]. Усиление интереса к устройству вещей, по мнению Э. Эриксона, в данный период детства становится основой развития креативности, творчества чувства компетентности, стремления к организационным и регламентированным играм [6]. Д. Б. Эльконин выделял в качестве важнейшего приобретения в начальной школе трансформацию ведущей деятельности и смену на данном пьедестале игровой на учебную деятельность. Обучающийся субъект начинает вносить изменения в окружающий мир, обретая навыки регуляции деятельности и демонстрируя предрасположенность к одним видам деятельности и отсутствие интереса к другим [7].

Рассмотренные предпосылки обозначили проблему взаимосвязи когнитивных особенностей школьников начальных классов с их преднаправленностью на определенную деятельность. С этой целью было проведено исследование, в котором приняли участие 91 обучающийся 3–4-х классов (41 мальчик и 50 девочек), в возрасте 9–11 лет. Когнитивные особенности исследовались с помощью теста креативности Торранса и цветных матриц Дж. Равена, а профессиональные предпочтения с помощью методики Е. А. Климова (в модификации Г. В. Резапкиной).

Анализ общего уровня креативности младших школьников, по методике Торранса, показал, что 68,1% респондентов имеют уровень креативности значительно ниже нормы, 17,6% обладают уровнем креативности ниже нормы и менее всего, или у 14,3% школьников, уровень креативности находится в пределах нормы.

Следующим шагом в исследовании было использование методики «Цветные матрицы» Дж. Равена в группах обучающихся с разным уровнем креативности. Ока-

залось, что младшие школьники с уровнем креативности значительно ниже нормы преимущественно успешно справились с выполнением заданий (66,1%), однако оставшиеся участники (29%) могли испытывать некоторые трудности в ходе работы с фигурами, хотя в итоге показали достаточно хороший результат. Респонденты с уровнем креативности ниже нормы в основном успешно справились с выполнением заданий (87,5%), оставшаяся часть школьников (12,5%) также выполнила задание, но имела некоторые трудности, наиболее распространенной из которых стало дополнение до целого. Большая часть обучающихся с нормальным уровнем креативности также успешно справилась с выполнением заданий (76,9%), а остальные школьники (15,4%) продемонстрировали III уровень успешности, что является достаточно хорошим показателем. Достоверных различий по методике Дж. Равена между группами респондентов с разным уровнем креативности не выявлено.

Использование модифицированной Г. В. Резапкиной методики Е. А. Климова позволило выявить у участников обследования их представления о предпочитаемых ими видах труда (табл. 1).

*Таблица 1*

**Результаты изучения профессиональных представлений младших школьников с разным уровнем креативности (Kruskal–Wallis test)**

| Критерий | Уровень креативности группы | | | | | | *p* (уровень значим.) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | значительно ниже нормы (62 чел.) | | ниже нормы (16 чел.) | | в пределах нормы (13 чел.) | | |
| | $\bar{X}$ | σ | $\bar{X}$ | σ | $\bar{X}$ | σ | |
| «Человек-природа» (П) | 4,98 | 2,13 | 5,81 | 2,10 | 4,76 | 2,16 | 0,322 |
| «Человек-техника» (Т) | 4,69 | 2,17 | 4,12 | 1,82 | 3,46 | 1,94 | 0,089* |
| «Человек-знаковая система» (З) | 4,69 | 1,97 | 4,5 | 1,93 | 4,07 | 1,89 | 0,611 |
| «Человек-художественный образ» (Х) | 6 | 1,63 | 6,25 | 1,29 | 5,92 | 2,06 | 0,922 |
| «Человек-человек» (Ч) | 5,35 | 1,62 | 4,5 | 1,59 | 4,30 | 2,17 | 0,054* |

Сравнение средних показало, что школьники с уровнем креативности значительно ниже нормы, по сравнению с другими, предпочитают направления «Человек-техника», «Человек-знаковая система», «Человек-человек», а школьники с уровнем креативности ниже нормы – направления «Человек-художественный образ» и «Человек-природа». Среди младших школьников с уровнем креативности в пределах нормы преобладающих направлений, по сравнению с другими группами, не установлено.

Проведение корреляционного анализа установило наличие отрицательной взаимосвязи между успешностью решения заданий матриц Дж. Равена и показателями представлений профессии «Человек-природа» ($r$ = –0,26*) в группе младших школьников с уровнем креативности значительно ниже нормы. Этот факт свидетельствует, что для данной группы младших школьников при развитом невербальном интеллекте

более слабо выражены интерес и представления о профессиях, связанных с природой. Среди отдельных показателей креативности следует выделить сопротивление замыканию, взаимосвязанное с типом «Человек-техника» ($r$ = –0,25*)

В группе респондентов с уровнем креативности ниже нормы выявлены корреляционные связи между показателями креативности «Сопротивление замыканию» и типом профессий «Человек-художественный образ» ($r$ = –0,56*), показателем «Абстрактность названия» и типом «Человек-техника» ($r$ = –0,44*), показателем «Беглость» и типом «Человек-природа» ($r$ = –0,31*).

Кроме того, обнаружены взаимосвязи между показателем интеллекта человек» ($r$ = 0,50*) и «Человек-знаковая система» ($r$ = 0,54*).

У обучающихся с уровнем креативности в пределах нормы выявлены корреляционные связи между типом профессий «Человек-художественный образ» и показателями креативности «Беглость» ($r$ = 0,48*) и «Сопротивление замыканию» ($r$ = 0,45*). Тип «Человек-знаковая система» взаимосвязан с показателями креативности «Оригинальность» ($r$ = 0,32*) и «Разработанность» ($r$ = –0,32*). Индекс креативности «Разработанность» также взаимосвязан с типом профессии «Человек-человек» ($r$ = –0,31*).

Сравнительный анализ гендерных различий респондентов продемонстрировал, что показатели креативности «Разработанность» и «Абстрактность названия» у девочек младшего школьного возраста имеют достоверно большие значения, чем у мальчиков. Это может означать, что девочки в большей степени, чем мальчики, способны детально разрабатывать придуманные идеи и понимать суть проблемы благодаря процессам обобщения и синтеза. Возможно, это обусловлено большей вовлеченностью девочек в разные формы творческих занятий, которые они избирают самостоятельно или с помощью инициативы родителей. Отсутствие статистических различий по остальным показателям креативности может указывать на сходство протекания данных процессов у школьников разного пола.

В исследовании креативности младших школьников разного пола также использовался тест «Цветные матрицы» Дж. Равена, позволяющий оценить способность воспринимать абстрактные формы, принимать логические решения в сжатые сроки. Оказалось, что существующие различия в сравнении успешности выполнения заданий между младшими школьниками разного пола не достоверны.

Анализ показателей профессиональных представлений младших школьников разного пола, полученных с помощью методики Е. Климова, показал, что у девочек и мальчиков доминирует тип «Человек-художественный образ». Кроме того, девочки проявляют интерес к типу «Человек-природа», а мальчики – к типу «Человек-знаковая система» (табл. 2).

Данный факт означает, что девочки младшего школьного возраста в большей степени склонны к художественной реализации своих способностей, а мальчики проявляют стремление к изучению технических и знаковых объектов. Статистических различий по другим профессиональным направлениям не обнаружено, что подтверждает наличие сходств между группами мальчиков и девочек.

Корреляционный анализ выявил отрицательные взаимосвязи в группе респондентов-мальчиков между типом «Человек-человек» и показателями креативности «Беглость» ($r$ = –0,49*) и «Абстрактность названия» ($r$ = –0,34*), а также типом «Че-

ловек-природа» и уровнем интеллекта по Дж. Равену ($r$ = –0,35*). По группе девочек отрицательные корреляционные взаимосвязи обнаружены между показателями креативности «Сопротивление замыканию» и типом профессий «Человек-техника» ($r$ = –0,31*) и «Разработанность» и «Человек-человек» ($r$ = –0,27*).

*Таблица 2*

**Результаты изучения профессиональных представлений младших школьников разного пола (Mann–Whitney U test)**

| Критерий | Мальчики (41 чел.) | | Девочки (50 чел.) | | $p$ (уровень значим.) |
|---|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ | σ | $\bar{X}$ | σ | |
| «Человек-природа» (П) | 4,92 | 2,53 | 5,24 | 1,75 | 0,596 |
| «Человек-техника» (Т) | 5,04 | 2,26 | 3,90 | 1,84 | 0,006** |
| «Человек-знаковая система» (З) | 5,12 | 1,83 | 4,12 | 1,93 | 0,012* |
| «Человек-художественный образ» (Х) | 5,58 | 1,70 | 6,4 | 1,49 | 0,019* |
| «Человек-человек» (Ч) | 5,04 | 1,80 | 5,06 | 1,70 | 0,929 |

Выявленные в исследовании взаимосвязи указывают на вероятностные внутренние факторы, поддерживающие или препятствующие развитию интереса к рассмотренным профессиям. Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Знакомство с многообразием профессий расширяет кругозор ребенка, предоставляет ему новые контексты для осмысления мира, стимулирует воображение и позволяет увидеть различные модели решения проблем и применения знаний, что, в свою очередь, является питательной средой для развития креативности.

Данные подчеркивают необходимость уделять внимание формированию профессиональных представлений у детей уже на этапе начальной школы не только в рамках профориентации, но и как инструменту развития их когнитивных и творческих способностей.

Можно рекомендовать включать в образовательные программы и внеурочную деятельность элементы, направленные на знакомство детей с миром профессий (через игры, проекты, экскурсии, встречи с представителями разных специальностей), видя в этом ресурс для стимулирования их креативного потенциала.

Родителям и педагогам следует осознавать, что разговоры о профессиях, знакомство с трудовой деятельностью взрослых могут быть не просто информативными, но и развивающими для детской креативности.

**Список источников**

1. Гадаборшева З. И., Рогов Е. И. Представления о профессии – основание ранней профессионализации дошкольника // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 69–76.

2. Шалавина Т. И. Диагностика личности младших школьников как условие эффективности их социально-профессиональной ориентации // Профессиональное образование и занятость мо-

лодежи: XXI век. Актуальные направления развития системы профессиональной ориентации учащейся молодежи. Кемерово : ГБУ ДПО «КРИРПО», 2017. С. 154–161.

3. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. М. : Издат. центр «Академия», 2005. 128 с.

4. Кривоусова В. В., Вахитова Г. Х. Особенности профессиональной ориентации обучающихся начальной школы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 2 (36). С. 9–15.

5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М. : АСТ, 2022. 416 с.

6. Эриксон Э. Детство и общество. Серия: Мастера психологии. СПб. : Питер. 2019. 448 с.

7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

УДК 159.9.072.592

# Персонализированный путь к развитию: исследование индивидуальных потребностей и особенностей личности в контексте обучения

# A personalized path to development: exploring individual needs and personality traits in the context of learning

**Екатерина Александровна Епифанова**
**Ekaterina Aleksandrovna Epifanova**

Томский государственный архитектурно-строительный университет, Томск, Россия,
Tomsk State University of Architecture and Building, Tomsk, Russia, Tomsk, Russia,
Katuchkin13@mail.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена исследованию роли критического мышления как ключевого ресурса личности в условиях динамичного и информационно насыщенного современного мира. В статье рассматриваются факторы, влияющие на формирование критического мышления, такие как образование, методы преподавания, культурные особенности и влияние информационной среды. Особое внимание уделяется важности критического мышления для защиты от манипуляций и дезинформации, а также для осознанного участия в общественной жизни. Анализируется взаимосвязь между критическим мышлением и психологическим благополучием личности, включая влияние непереработанной информации на психику и способы ее преодоления. Предлагаются подходы к развитию критического мышления через образовательные практики и медиаобразование.

***Ключевые слова:*** критическое мышление, индивидуальные потребности, особенности личности, образование, медиаобразование, информационная среда, манипуляция, дезинформация, психологическое благополучие, устойчивость, адаптация, эмоциональный интеллект, психическая реальность, саморазвитие, самореализация

***Keywords:*** critical thinking, form of education, personality traits, education, media education, information environment, manipulation, disinformation, psychological well-being, stability, adaptation, emotional intelligence, mental reality, self-development, self-realization

Современный мир, с его динамичными технологическими изменениями, расширяющейся глобализацией и сложным переплетением социальных структур, создает уникальный набор вызовов для каждого человека. В этих условиях устойчивость, адаптивность и непрерывный рост личности становятся критически важными для успешной жизни. Центральным элементом в процессе развития и самореализации является учет индивидуальных потребностей и особенностей личности в образовательном процессе, а также в создании возможностей для дальнейшего развития. В данной статье мы исследуем, как можно использовать критическое мышление как важный ресурс личности для повышения устойчивости и достижения успеха в быстро меняющемся мире.

Критическое мышление, понимаемое как способность анализировать информацию, оценивать аргументы и принимать обоснованные решения, играет ключе-

© Епифанова Е. А., 2025

вую роль в ориентировании в сложном и непредсказуемом мире [1, с. 99]. Это не просто академический навык, а важный инструмент, позволяющий личности формировать собственное мнение, противостоять манипуляциям и принимать осознанные решения в различных сферах жизни. Однако формирование критического мышления – это сложный и многогранный процесс, на который оказывают влияние множество факторов.

Среди основных факторов, влияющих на развитие критического мышления, можно выделить образование, методы преподавания, культурные особенности, когнитивные навыки, жизненный опыт, личностные характеристики, информационная среда, роль наставников и доступ к технологиям. Каждый из этих факторов вносит свой вклад в формирование способности человека к анализу и критической оценке информации. Например, образовательная система, ориентированная на заучивание фактов, а не на развитие аналитических навыков, может препятствовать формированию критического мышления. В то же время наличие поддерживающей информационной среды, где доступна разнообразная информация и поощряется критическое мышление, может способствовать его развитию.

Современный мир превратился в арену непрерывной информационной борьбы, где различные общества, государства и организации используют информацию как инструмент влияния и манипулирования общественным мнением. В этой среде критическое мышление становится не просто полезным навыком, а необходимостью для защиты собственной независимости и свободы мысли. Способность критически оценивать информацию, поступающую из различных источников, позволяет людям формировать собственное мнение, основанное на рациональном анализе, а не на эмоциях или социальных давлениях.

Одним из наиболее серьезных вызовов в современной информационной среде является распространение дезинформации и манипуляция общественным мнением. Умение отличать достоверные источники информации от недостоверных, понимать методы манипуляции и оценивать аргументы на основе логики и доказательств становится критически важным для защиты от любого влияния. Критическое мышление позволяет людям не только ориентироваться в потоке информации, но и осознанно участвовать в общественной жизни, принимать взвешенные решения на выборах, участвовать в дискуссиях и волонтерской деятельности.

Однако для того, чтобы эффективно использовать критическое мышление, необходимо понимать, как события, происходящие в окружающем мире, влияют на нашу психику. Любая ситуация, попадающая в поле нашего внимания, вызывает в психической системе рост внутреннего напряжения, от легкого дискомфорта до сильного аффекта. Этот рост энергии переживается нами как нарастающее чувство дискомфорта. У каждого человека есть определенная «энергетическая емкость», и мелкие события обычно не выводят нас из состояния равновесия. Однако когда происходит крупное событие или накапливается множество мелких, вся эта энергия должна быть переработана.

Переработка энергии происходит двумя путями: через тело и психику. Первый, природный, путь – это сброс энергии через тело. Это может проявляться в неосознанной речи, поведении или неконтролируемых реакциях. Важно отметить, что

в этом случае процесс происходит, минуя психику. Если же дискомфорт остается внутри тела, это может привести к психосоматическим заболеваниям, таким как инфаркт, язва, кожные заболевания и т. д. Второй путь – это переработка энергии через психику. Если тело не справляется с переработкой энергии, то непереработанная энергия переходит в психику. Нервная система переводит объективную ситуацию в психическую реальность. Важно понимать, что психическая реальность не всегда совпадает с объективной. Например, человек может объективно быть здоровым и успешным, но в своей психической реальности чувствовать себя старым и больным. В психической реальности происходят два основных процесса: осознание происходящего и эмоциональное переживание происходящего. К примеру, если человека уволили с работы, он может воспринять это как катастрофу или, наоборот, как возможность изменить свою жизнь к лучшему.

Однако часто наша психика выдает нам «сценарные чувства», которые запускаются, когда внимание направлено на ситуацию, а не на себя. Психика может обработать только ту информацию, которую способна распознать. Если ситуация остается нераспознанной, она остается внутри психики, вызывая бесконечную поисковую активность и истощая ресурсы. В результате этого возникает хроническая усталость, выгорание и депрессия. Психика начинает искать ответы в новостях, но, как правило, хороших новостей практически нет, что еще больше усиливает негативное состояние.

Существуют психологические защиты, которые помогают справляться с негативными эмоциями, но они действуют только определенное время и требуют значительных психологических ресурсов для своего формирования. И только когда психике удается распознать истинное чувство, появляется возможность использовать критическое мышление как ресурс. Критическое мышление помогает разорвать замкнутый круг негативных эмоций и найти конструктивные способы решения проблем.

Развитие критического мышления требует комплексного подхода, включающего в себя образовательные, психологические и социальные аспекты [2, с. 2]. Одним из ключевых факторов является качественное образование, которое должно быть ориентировано на развитие аналитических навыков, умения оценивать информацию и принимать обоснованные решения. Учащиеся должны быть вовлечены в активное обсуждение, анализ и критическую оценку различных идей и аргументов.

Педагоги могут использовать различные методы обучения, такие как обсуждение кейсов, проблемное обучение и проектная деятельность, которые способствуют активному вовлечению учащихся и развитию их аналитических навыков. Также важно предоставлять учащимся возможность решать практические задачи и проблемы, связанные с реальной жизнью.

В эпоху информационного изобилия критическое мышление поддерживается медиаобразованием, которое учит людей анализировать и оценивать информацию из различных источников. Это включает в себя понимание, как функционируют средства массовой информации (СМИ), распознавание манипуляций и факторов, влияющих на представление информации. Медиаобразование помогает людям формировать собственное мнение, основанное на рациональном анализе, а не на эмоциях или социальных давлениях.

В заключение стоит подчеркнуть, что исследование индивидуальных потребностей и особенностей личности в контексте обучения и развития является важным шагом на пути к созданию более эффективной и персонализированной системы образования. Развитие критического мышления является необходимым условием для успешной адаптации к современному миру, защиты от манипуляций и формирования осознанной гражданской позиции. Комплексный подход, включающий в себя образовательные, психологические и социальные аспекты, позволяет создать условия для развития критического мышления и помочь каждому человеку реализовать свой потенциал. Персонализированный подход к образованию и развитию, учитывающий индивидуальные потребности и особенности личности, является ключом к успешному будущему.

**Список источников**

1. Молодежь в мире науки : материалы XI открытой окружной студенческой научно-практической конференции (1 декабря 2023 г.) / под ред. С. С. Богдана [и др.]. Сургут : РИО СурГПУ, 2024. 174 с. URL: https://lib.rucont.ru/efd/881612 (дата обращения: 24.03.2025).

2. Салтыкова О. А. Социально-психологический аспект Я-концепции // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologichesky-aspekt-ya-kontseptsii (дата обращения: 24.03.2025).

3. Истомина Е. Р. Технологии развития креативного мышления // Вестник Академии управления и производства. 2023. № 4. С. 390–397.

УДК 159.9

# Психологические ресурсы педагогической деятельности

# Psychological resources of pedagogical activity

**Наталья Анатольевна Буравлева**
**Natalia Anatolyevna Buravleva**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
buravleva@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье рассматривается понятие психологических ресурсов личности, их влияние на эффективность педагогической деятельности. Анализируются ключевые виды психологических ресурсов: когнитивные, эмоциональные, волевые и социальные, а также их взаимосвязь с продуктивностью и устойчивостью в профессиональной и повседневной деятельности учителя. Особое внимание уделяется механизмам активации и восполнения ресурсов для повышения эффективности деятельности педагога.
***Ключевые слова:*** психологические ресурсы, педагог, эффективность деятельности, когнитивные способности, эмоциональная регуляция, волевые качества, социальная поддержка
***Keywords:*** psychological resources, teacher, performance, cognitive abilities, emotional regulation, volitional qualities, social support

Современная школа предъявляет высокие требования к педагогам, которые сталкиваются с необходимостью одновременного выполнения множества задач: преподавание, воспитание, административная работа, взаимодействие с родителями и учениками. Деятельность учителя связана с высокими нагрузками, когда, помимо уроков, необходимо участвовать в методических совещаниях, внеурочной деятельности, урегулировании различных ситуаций. Педагог должен уметь быстро переключаться с одного вида деятельности (обучение, дисциплина, индивидуальная работа) на другой, что требует развития различных компетенций, когнитивных и регуляторных навыков, гибкости. В таких условиях особую значимость приобретают психологические ресурсы, позволяющие учителю сохранять профессиональную эффективность и эмоциональное благополучие.

Одним из первых, кто начал активно использовать понятие «психологические ресурсы» в науке и практике, был Б. Г. Ананьев. Он утверждал, что использование такого подхода предоставляет возможность создавать «общую модель резервов и ресурсов личности, которые проявляют себя в самых различных направлениях в зависимости от реального процесса взаимодействия человека с жизненными условиями внешнего мира и от структуры личности самого человека» [1, с. 289].

В настоящее время ресурсный подход активно используется в психологии и педагогике, акцентирует внимание на эффективной творческой деятельности человека. Рассматривая различные стороны психологических ресурсов, авторы едины

© Буравлева Н. А., 2025

в том, что это система взаимосвязанных компонентов индивидуально-средового характера, использование которых может продуктивно влиять на преодоление кризисных ситуаций, благоприятствовать успешности субъекту деятельности. Психологические ресурсы способствуют эффективной самоорганизации жизни, осознанности и конкретности профессиональных, образовательных и жизненных планов человека в ситуации неопределенности. Даже в сложных, психологически напряженных условиях благодаря психологическим ресурсам личность сохраняет активность, реализует поставленные задачи.

Психологические ресурсы – это внутренние и внешние факторы, обеспечивающие человеку возможность результативно справляться с задачами практической деятельности, преодолевать стресс и поддерживать психическое благополучие [2]. Они помогают субъекту трудовой деятельности благополучно адаптироваться к профессиональным требованиям и разрешать сложные вопросы. Их развитие становится особенно важным в контексте возрастающей нагрузки и многозадачности педагогической деятельности. Учителя с развитыми психологическими ресурсами демонстрируют более высокую продуктивность, меньшую подверженность профессиональному выгоранию, способность эффективно выполнять различные задачи, устойчивость к критичным ситуациям.

Психологические ресурсы можно разделить на несколько категорий: когнитивные, эмоциональные, волевые, социальные. К когнитивным ресурсам относятся интеллектуальные способности (память, внимание, скорость обработки информации), креативность (способность находить нестандартные решения), когнитивная гибкость. Исследования показывают, что высокий уровень когнитивных ресурсов связан с лучшей производительностью в сложных условиях. В педагогической деятельности они помогают находить оригинальные идеи, быстро обрабатывать информацию в различных ситуациях, активно использовать в своей работе новые технологии. Когнитивные ресурсы стимулируют успешное решение различных педагогических задач, разработку интересных уроков, применение неординарных методик, управление групповой динамикой.

Эмоциональные ресурсы включают в себя стрессоустойчивость, позитивное восприятие трудностей, эмоциональный интеллект (способность распознавать и управлять своими и чужими эмоциями). Современные исследования показали, что люди с развитыми эмоциональными ресурсами эффективнее справляются с эмоциональными проблемами и меньше подвержены выгоранию. Эмоциональные ресурсы имеют ключевое значение в деятельности учителя, так как его работа связана с повышенными эмоциональными нагрузками, взаимодействием с учениками, родителями, администрацией, необходимостью адаптироваться к изменениям в образовательных стандартах. Благодаря эмоциональным ресурсам педагог эффективнее создает безопасную образовательную среду, вовлекает учеников в учебный процесс, повышает их мотивацию, результативно разрешает конфликты в классе.

Значимой составляющей психологических ресурсов являются волевые ресурсы, так как они дают возможность человеку регулировать деятельность, поведение, осуществлять самоконтроль, повышают упорство в достижении целей. Они помогают действовать целенаправленно даже в неблагоприятных условиях, фокуси-

роваться на главном, делать выбор в условиях неопределенности, брать ответственность за свои действия. Во многом благодаря волевым ресурсам педагоги регулярно выполняют большое количество обязательных действий без внешнего принуждения. Волевые ресурсы поддерживают готовность учителя не сдаваться после неудач, извлекать из них уроки, делать следующие шаги к достижению успеха. Они необходимы для постоянного саморазвития и профессионального роста, рефлексии своей деятельности, работы над слабыми местами, развития компетенций.

Социальные ресурсы заключаются в коммуникативных навыках личности, чувстве принадлежности к группе, помощи окружения. Они играют ключевую роль в сложных жизненных обстоятельствах и помогают человеку быть более стрессоустойчивым. Индикаторами социальных ресурсов являются стиль общения, умение выстраивать отношения сотрудничества, коммуникативная компетентность, эмпатия. Социальные ресурсы учителя определяет в том числе и способность конструировать субъект-субъектное, диалоговое педагогическое общение, создавать безопасное, поддерживающее, развивающее взаимодействие.

Они стимулируют человека к оптимальной и устойчивой вовлеченности в деятельность, благополучию на рабочем месте, смягчают причинно-следственные связи между внешними обстоятельствами и психологическими результатами.

Психологические ресурсы задают систему координат и векторы развития педагога, обусловливают его активность, определяют состоятельность в инновационном профессиональном пространстве. Личностно-профессиональное развитие педагога в идеале должно происходить в течение всей профессиональной деятельности. Познание себя как субъекта деятельности – значимый компонент деятельности современного педагога. В решении личностных и профессиональных задач учителю помогают психологические ресурсы. Дефицит ресурсов приводит к снижению продуктивности, ошибкам и профессиональному выгоранию.

Педагогическая деятельность относится к числу наиболее ресурсозатратных профессий, требующих высокого уровня эмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной вовлеченности. В условиях повышенных нагрузок, стресса и необходимости постоянного саморазвития психологические ресурсы педагога играют ключевую роль, обеспечивают устойчивость, продуктивность и профессиональное долголетие. Одно из направлений работы психологической службы образовательного учреждения в современных условиях должно быть ориентировано на профилактику выгорания, создание корпоративной системы поддержки учителя, выявление индивидуальных различий в использовании ресурсов и разработку персонализированных методов их активации.

Для поддержания ресурсного состояния педагогу необходимо уметь соблюдать баланс работы и отдыха, активно использовать эмоциональную саморегуляцию, осуществлять профессиональное развитие и иметь социальную поддержку, то есть участвовать в профессиональных сообществах, наставничестве [3].

Современные исследования психологических ресурсов педагогов ориентированы прежде всего на выявление стратегий восстановления ресурсов, влияния организационной культуры образовательных учреждений на ресурсное состояние педагогов, использования цифровых инструментов для оценки ресурсов, уровня эмо-

ционального выгорания и стресса специалиста. Исследования в этой области помогают создавать более эффективную систему поддержки учителей, что в конечном итоге положительно скажется на качестве образования.

Психологические ресурсы не только поддерживают профессиональную деятельность, но и способствуют личностному росту педагога. Они помогают осознать сильные и слабые составляющие активности педагога в формировании устойчивой профессиональной идентичности, повышении самоэффективности, придают уверенность в своих силах.

**Список источников**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2010. 288 с.

2. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience / Eds. S. Folkman // The Oxford handbook of stress, health, and coping. New York : Oxford University Press, 2011. P. 127–147.

3. Шамионов Р. М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой // Мир психологии. 2002. № 2. С.143–148.

# РАЗДЕЛ 8. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ДЕБЮТЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ДЕФЕКТОЛОГИИ. СЕМЬЯ КАК РЕСУРС ПОДДЕРЖКИ В ОБРАЗОВАНИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.3

## Стратегии и практики всестороннего развития детей и подростков

## Strategies and practices for the holistic development of children and adolescents

**Ван Юйчжоу**
**Wang Yuzhou**

Цзилиньский университет иностранных языков (КНР, г. Чанчунь),
Jilin University of Foreign Languages (China, Changchun)

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kd@tspu.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена сравнительному анализу стратегий и практик сопровождения и развития лиц с ограниченными возможностями здоровья в России и Китае с акцентом на индивидуализацию образовательного процесса и перспективность существующих программ. Анализ опыта России и Китая позволяет выявить сильные и слабые стороны каждой системы. Рассматриваются перспективы дальнейшего развития через адаптацию лучших практик и разработку инновационных подходов, учитывающих культурные и экономические особенности каждой страны. Отмечается важность обеспечения не только доступности образования, но и создание благоприятной среды для всестороннего развития личности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, способствующей его социальной адаптации и успешной интеграции в общество.
***Ключевые слова:*** адаптация, всестороннее развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальные способности
***Keywords:*** adaptation, comprehensive development, children with disabilities, individual abilities

Всестороннее развитие детей и подростков является важнейшей задачей современного общества. Оно охватывает не только интеллектуальное и физическое развитие, но и формирование социальных и коммуникативных навыков.

Государственные программы и стандарты, связанные с развитием детей с ограниченными возможностями здоровья в Китае: «Национальная программа реформирования и развития образования на средне- и долгосрочную перспективы» (2010–2020 гг.); «Положение об образовании инвалидов» (редакция 2017 г.); «Наставление по подготовке педагогов дошкольного инклюзивного образования» (T/(CAEA)0001–2019); Модель образования «Обучение в обычных классах» (LRC); Модель образования «спутникового класса» [1].

© Ван Юйчжоу, 2025

Китай, как и многие другие страны, уделяет значительное внимание поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Система образования и социальной поддержки в Китае направлена на интеграцию таких детей в общество и обеспечение им равных возможностей для развития.

Законодательство КНР включает ряд законов и положений, направленных на защиту прав детей с ОВЗ. Ключевым документом является Закон об образовании, гарантирующий право на образование всем детям, независимо от их физических или ментальных особенностей. Также существуют специальные положения и руководства, регулирующие образование и реабилитацию детей с ОВЗ [1].

В Китае реализуются различные образовательные программы, адаптированные для детей с ОВЗ. Это включает специальные школы, инклюзивное образование в обычных школах, а также профессиональную подготовку. Поддержка также предоставляется семьям детей с ОВЗ в виде консультаций, финансовой помощи и ресурсов для ухода. Государственные стандарты образования в Китае учитывают потребности детей с ОВЗ и направлены на обеспечение им качественного образования, соответствующего их индивидуальным потребностям. Эти стандарты включают требования к адаптации учебных программ, подготовке педагогических кадров и обеспечению доступной среды.

Важным аспектом всестороннего развития детей и подростков с ОВЗ является инклюзивное образование.

Вопрос интеграции детей с аномалий поднимал ещё советский ученый Л. С. Выготский (1896–1934), который писал о необходимости создания системы включения ребенка-инвалида в общество с нормальным развитием детей. Эта концепция, предложенная им еще в начале XX в., предвосхитила современные подходы к инклюзии, подчеркивая важность социальной адаптации и преодоления сегрегации. Л. С. Выготский утверждал, что социальное взаимодействие играет ключевую роль в развитии ребенка, и изоляция от сверстников негативно сказывается на его когнитивных и эмоциональных способностях [2].

Инклюзивное образование, в свою очередь, подразумевает создание образовательной среды, адаптированной к потребностям каждого ученика, вне зависимости от его физических, интеллектуальных или социальных особенностей. Это не просто механическое объединение детей с ОВЗ и их сверстников в одном классе, а целенаправленная работа по формированию уважительного отношения к разнообразию, развитию толерантности и созданию условий для успешного обучения каждого ребенка.

Современные исследования подтверждают, что инклюзия положительно влияет не только на детей с ОВЗ, но и на их сверстников с типичным развитием. У детей без ограничений формируется эмпатия, умение сотрудничать и адаптироваться к различным ситуациям. Таким образом, инклюзивное образование является взаимовыгодным процессом, способствующим созданию более гуманного и справедливого общества.

Интересен опыт австрийского психиатра К. Кёнигома (1902–1966), который в 1940 г. близ города Абердина в Шотландии создал первое сообщество, основанное на принципах антропософии Р. Штейнера. Здесь специалисты ставили целью воспитание детей в соответствии с их потенциальными возможностями, а не с требованиями стандартной образовательной системы. Это стало важным шагом в развитии альтернативных подходов к образованию и социальной реабилитации детей с особыми потребностями.

Этот подход, основанный на глубоком понимании индивидуальных особенностей каждого ребенка, подчеркивал важность создания поддерживающей и стимулирующей среды. В таком сообществе дети получали возможность развиваться в своем темпе, раскрывая свои таланты и преодолевая трудности под руководством опытных педагогов и терапевтов.

Идеи К. Кёнигома оказали значительное влияние на формирование новых моделей воспитания и обучения, акцентирующих внимание на целостном развитии личности и уважении к уникальности каждого человека. Его работа стала отправной точкой для создания множества подобных сообществ и образовательных инициатив по всему миру, стремящихся к более гуманному и эффективному подходу к развитию детей [3].

В Китае в 1980-х гг. с целью обучения детей-инвалидов предприняли попытки зачисления детей с ограниченными физическими возможностями в обычные школы, что называлось «обучение в классе». Этот подход стал важным шагом на пути к интеграции, хотя и не лишенным трудностей. Первоначально сталкивались с нехваткой ресурсов, недостаточной подготовкой учителей и предрассудками в обществе.

Однако, несмотря на препятствия, идея инклюзивного образования постепенно набирала популярность. Правительство начало внедрять политику поддержки, предоставляя дополнительные средства школам, принимающим детей с инвалидностью, и разрабатывая специальные учебные программы. Важную роль сыграли некоммерческие организации и благотворительные фонды, которые оказывали помощь в адаптации учебных материалов и создании безбарьерной среды [4].

Обучение в классе позволило многим детям с ограниченными возможностями получить доступ к качественному образованию и социализироваться со сверстниками. Это способствовало их личностному развитию, повышению самооценки и уверенности в своих силах. Вместе с тем этот процесс подчеркнул необходимость дальнейшего совершенствования системы инклюзивного образования, включая подготовку квалифицированных специалистов, разработку индивидуальных образовательных маршрутов и создание поддерживающего школьного сообщества.

Эта форма обучения была законодательно закреплена в «Положении об образовании для инвалидов», «Законе об обязательном образовании» и «Законе о защите инвалидов». «Обучение в классе» улучшило универсализацию обязательного образования для детей с ОВЗ и отменяло прежнюю систему обучения инвалидов, при которой они могли обучаться только в специализированных школах [5].

Внедрение инклюзивного образования в Китае, безусловно, стало важным шагом на пути к социальной справедливости и равенству возможностей для детей с ОВЗ. Эта трансформация системы образования не только расширила доступ к знаниям, но и способствовала изменению общественного восприятия инвалидности.

Однако, несмотря на значительный прогресс, процесс интеграции детей с ОВЗ в обычные классы сталкивается с рядом вызовов. Основными барьерами на пути к успешной реализации инклюзивного образования являются недостаточная квалификация педагогов, ограниченный доступ к специализированным ресурсам и оборудованию, а также социальная стигматизация и предубеждения в отношении лиц с инвалидностью.

Для совершенствования инклюзивного образования в Китае необходимо сосредоточить усилия на следующих аспектах. Следует увеличить количество про-

грамм профессиональной подготовки и переподготовки учителей, чтобы они могли эффективно работать с учениками с различными образовательными потребностями. Важно обеспечить школы необходимыми техническими средствами, адаптированными учебными материалами и вспомогательными технологиями путем усиления государственного финансирования.

Создание инклюзивной образовательной среды, где каждый ребёнок сможет раскрыть свой потенциал и внести вклад в общество, требует системных и скоординированных усилий.

Цифровые технологии играют важную роль в развитии детей. Онлайн-платформы, такие как Khan Academy, предоставляют доступ к разнообразным курсам, поддерживая самостоятельное обучение в индивидуальном темпе. Технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) делают учёбу увлекательной, позволяя погружаться в исторические события, изучать анатомию или отрабатывать навыки в безопасной среде.

Социальные сети и онлайн-сообщества способствуют коммуникации, обмену идеями и участию в проектах, развивая навыки взаимодействия. Однако их использование должно быть осознанным, чтобы избежать рисков, таких как кибербуллинг.

Искусственный интеллект (ИИ) персонализирует обучение, адаптируясь к потребностям учеников, включая детей с ограниченными возможностями. ИИ-системы анализируют прогресс, предлагают задания и обратную связь, помогая педагогам корректировать учебный процесс. VR и AR дополняют обучение, создавая интерактивные сценарии, которые повышают вовлечённость и эффективность [6, 7].

**Список источников**

1. Мельник Ю. В., Одинокова Н. А., Смирнова А. А. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика. Новосибирск : ООО «Агентство “Принт”», 2013. 206 с.

2. Иванова Н. Н. Роль Л. С. Выготского в социальной интеграции детей // МНКО. 2011. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-l-s-vygotskogo-v-sotsialnoy-integratsii-detey-1 (дата обращения: 06.04.2025).

3. Калантарян Л. А. Идеи народной педагогики в трудах Я. А. Коменского // Kant. 2017. № 2 (23). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/idei-narodnoy-pedagogiki-v-trudah-ya-a-komenskogo (дата обращения: 04.04.2025).

4. Кан Л. Отчет о развитии дела для людей с ограниченными возможностями в Китае. Пекин : Китайское издательство литературы по социальным наукам, 2020. 410 с.

5. Козырева О. А., Ревякина В. И. Самобытность и современность инклюзивного образования в Китайской Народной Республике // The Newman in Foreign policy. 2017. № 36 (80). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samobytnost-i-sovremennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kitayskoy-narodnoy-respublike (дата обращения: 26.04.2025).

6. Козырева О. А. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании : учебное пособие для вузов. М., 2023. 118 с.

7. Дэн М., Пей М. Инструкция для учащихся с особыми образовательными потребностями в китайских общеобразовательных классах: модификации и барьеры. Азиатско-Тихоокеанский регион: Обзор образования. 2009. № 10 (3). С. 317–325.

8. Яковлева Н. Р. Академия Хана: адаптированная модель программированного обучения в дистанционном формате // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4 (70). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademiya-hana-adaptirovannaya-model-programmirovannogo-obucheniya-v-distantsionnom-formate (дата обращения: 06.04.2025).

УДК 376.3

# Эффективные направления инклюзивного образования в Китае

# Effective directions for inclusive education in China

**Ли Сунхан**
**Lee Sunhan**

Цзилиньский университет международных исследований, Чанчунь, Китай,
Jilin International Studies University, Changchun, China

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kd@tspu.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена анализу эффективных направлений инклюзивного образования в Китае, где стремление к социальной справедливости и равным возможностям для всех детей становится приоритетом. Рассматриваются ключевые подходы: интеграция детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные школы; развитие специальных учебных центров; использование цифровых технологий и искусственного интеллекта для персонализации обучения. Особое внимание уделяется государственной поддержке, включая финансирование, подготовку педагогов и разработку адаптивных учебных программ. В статье подчёркивается, что успех китайской модели инклюзии обусловлен сочетанием традиционных ценностей и инновационных методов, обеспечивающих равный доступ к образованию и раскрытие потенциала каждого ребёнка.

***Ключевые слова:*** инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция в общеобразовательные школы, персонализация обучения, равные возможности

***Keywords:*** inclusive education, children with special educational needs, integration into mainstream schools, personalization of learning, equal opportunities

В феврале 2019 г. Центральный комитет Коммунистической партии Китая совместно с Государственным советом опубликовал стратегический документ «Модернизация образования в Китае до 2035 года», который стал важным шагом в реформировании образовательной системы страны. Особое внимание в документе уделено инклюзивному образованию, подчёркивается необходимость эффективной организации специального образования и содействия всеобъемлющему обучению для детей школьного возраста с ограниченными возможностями [1]. Этот подход отражает стремление Китая к социальной справедливости, равенству и раскрытию потенциала каждого ребёнка. В статье рассматриваются ключевые направления реализации данной стратегии, включая интеграцию детей с особыми потребностями в общеобразовательные школы, развитие цифровых технологий и подготовку педагогов, а также анализируется, как эти меры способствуют модернизации образования в Китае [2].

© Ли Сунхан, 2025

В настоящее время инклюзивное образование в Китае развивается преимущественно через два подхода: обучение в обычном классе, известное как «вслед за классом» (Learning in Regular Class, LRC), и обучение в специальных классах при общеобразовательных школах. Эти методы направлены на обеспечение равного доступа к образованию для детей с особыми образовательными потребностями согласно стратегическим целям документа «Модернизация образования в Китае до 2035 года» [3].

Обучение «вслед за классом» (LRC) предполагает интеграцию детей с ограниченными возможностями в обычные классы, где они обучаются вместе со сверстниками при поддержке адаптированных программ и специально подготовленных педагогов. Этот подход способствует социализации, формированию толерантности и развитию навыков взаимодействия. По данным Министерства образования Китайской Народной Республики (КНР), к 2020 г. около 50% детей с особыми потребностями в Китае обучались в обычных школах по модели LRC. Для реализации подхода активно используются цифровые технологии, включая платформы с индивидуализированными заданиями и искусственным интеллектом, что позволяет учитывать особенности каждого ребёнка. Однако LRC сталкивается с вызовами, такими как недостаточная квалификация учителей и переполненность классов, что требует дальнейшего финансирования и профессиональной подготовки [4].

Обучение в специальных классах при общеобразовательных школах является альтернативой для детей, которым необходима более интенсивная поддержка. Такие классы оснащены специализированным оборудованием, а обучение проводится по адаптированным программам с участием педагогов-дефектологов. Этот подход позволяет сочетать индивидуализированное обучение с частичной интеграцией в школьную жизнь, например, через участие в общих мероприятиях. Специальные классы особенно распространены в сельских регионах, где доступ к специализированным школам ограничен. По данным 2021 г., около 30% детей с особыми потребностями обучались в таких классах, что демонстрирует гибкость системы [5].

Государственная поддержка играет ключевую роль в развитии обоих подходов. С 2019 г. Китай увеличил финансирование инклюзивного образования на 15% ежегодно, направляя средства на модернизацию школ, обучение педагогов и разработку доступной инфраструктуры. Программы подготовки учителей включают курсы по инклюзивной педагогике, а в университетах вводятся магистерские программы по специальному образованию. Кроме того, внедряются инновационные технологии, такие как виртуальные классы и адаптивные обучающие системы, которые повышают эффективность обучения [6].

Несмотря на прогресс, инклюзивное образование в Китае сталкивается с вызовами. В сельских районах сохраняется нехватка ресурсов, а в городах – перегруженность школ. Кроме того, социальные стереотипы иногда препятствуют полной интеграции детей с особыми потребностями. Для преодоления этих барьеров Китай продолжает совершенствовать законодательную базу, развивать общественные компании по повышению осведомлённости и расширять сеть ресурсных центров [7].

Таким образом, сочетание моделей LRC и специальных классов, подкреплённое государственной поддержкой и технологическими инновациями, делает инклю-

зивное образование в Китае эффективным инструментом социальной справедливости. Эти подходы не только обеспечивают доступ к обучению, но и способствуют созданию инклюзивного общества, где каждый ребёнок имеет возможность реализовать свой потенциал [8].

В Китае действуют правила, касающиеся проведения совместного обучения детей с ограниченными возможностями. Основные положения правил интеграции представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Правила, направленные на создание инклюзивной образовательной среды**

| Правило | Содержание | Социальная роль |
|---|---|---|
| Посещение школы по месту жительства | Дети с особыми образовательными потребностями должны посещать школу, находящуюся в непосредственной близости от их дома | Облегчить доступ к образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья |
| Интеграция в обычные классы (LRC) | Возможность интеграции в обычные классы с поддержкой адаптированных программ и обучением педагогов | Обеспечить доступность образования |
| Создание специальных классов | Создание специальных классов в рамках общеобразовательных школ | Более интенсивная поддержка |
| Использование технологий | Поощрение использования цифровых технологий для персонализации обучения | Улучшение усвоения материала |
| Государственная поддержка | Подкрепление государственным финансированием и программами для повышения квалификации учителей | Улучшение качества образования для всех участников образовательного процесса |

Таким образом, установленные в Китае нормы регулируют организацию совместного обучения для детей с ограниченными возможностями.

Хотелось бы остановиться на правиле поощрения использования цифровых технологий для персонализации обучения. Китайские технологические гиганты, такие как Alibaba и Tencent, активно участвуют в продвижении инклюзивного образования через разработку и внедрение ИИ-приложений. Они создают удобные чат-боты и инструменты искусственного интеллекта, которые становятся доступными для широкого использования в образовательной сфере. Эти технологии помогают персонализировать обучение, адаптируя его под индивидуальные потребности учащихся, включая тех, кто имеет ограниченные возможности [9]. Например, чат-боты могут предоставлять дополнительные объяснения или задания, соответствующие уровню понимания каждого ребенка, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, инструменты ИИ от Tencent и Alibaba используются для анализа данных об успеваемости, что позволяет учителям и родителям отслеживать прогресс и своевременно корректировать подходы к обучению. Таким об-

разом, интеграция ИИ в образовательный процесс в Китае не только повышает эффективность обучения, но и способствует созданию более инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок может получить образование, соответствующее его уникальным потребностям.

Понятие IT-инклюзии сформировалось в результате глобального развития технологий в образовании. В Китае этот термин стал активно использоваться в контексте образовательной политики с 2010-х годов, с продвижением ИИ-приложений компаниями Alibaba и Tencent и государственной поддержкой модернизации образования.

IT-инклюзия – это использование информационных технологий (ИТ) и искусственного интеллекта (ИИ) для создания доступной и персонализированной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для всех учащихся, включая тех, кто имеет ограниченные возможности. Включает чат-боты, адаптивные обучающие платформы и инструменты анализа данных для поддержки инклюзивного образования.

**Список источников**

1. Высшее образование в Китае: современное состояние и основные направления до 2035 г. URL: https://elib.bsu.by/handle/123456789/285487 (дата обращения: 12.08.2022).

2. Козырева О. А., Ревякина В. И. Самобытность и современность инклюзивного образования в Китайской Народной Республике // The Newman in Foreign policy. 2017. № 36 (80). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samobytnost-i-sovremennost-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kitayskoy-narodnoy-respublike (дата обращения: 19.04.2025).

3. Лю Чуньлин. Повышение качества инклюзивного образования // Журнал инвалидов в Китае. 2010. № 4. С. 56. DOI: CNKI: SUN: CJRZ.0.2010–04-030

4. Линлин Чжэн. Готовность будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в Китае // Ценности и смыслы. 2022. № 3 (79). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-osobymi-obrazovatelnymi-potrebnostyami-v-kitae (дата обращения: 14.04.2025).

5. Zhao Sh., Kokhan S. T. Accessibility of education for persons with disabilities in China: transforming special and inclusive education // Professional education in the modern world. 2022. Vol. 12. № 2. P. 370–376. URL: https://doi.org/10.20 913/2618-7515-2022-2-20

6. Толстенева А. А., Назарова А. Н., Назарова Е. Н. Диалог культур: инклюзивное образование в трех странах России, США, Китае // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-treh-stranah-rossii-ssha-kitae (дата обращения: 18.04.2025).

7. Гусейнова Ф. Э., Казанцев А. А. Новые вызовы в китайской экономике и политика развития инноваций в Китае на примере деревень Taobao // Скиф. 2021. № 7 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-vyzovy-v-kitayskoy-ekonomike-i-politika-razvitiya-innovatsiy-v-kitae-na-primere-dereven-taobao (дата обращения: 14.04.2025).

8. Лие Дун, Кохан С. Т. Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в школах Китая // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-shkolah-kitaya (дата обращения: 19.04.2025).

9. Струкова П. Э. Искусственный интеллект в Китае: современное состояние отрасли и тенденции развития // Вестник СПбГУ. Востоковедение. Африканистика. 2020. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-kitae-sovremennoe-sostoyanie-otrasli-i-tendentsii-razvitiya (дата обращения: 16.04.2025).

УДК 376.37

# Состояние фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития)

# The state of phrasal speech in preschool children with general speech underdevelopment (II level speech development)

**Алена Витальевна Шиманская**
**Alyona Vitalievna Shimanskaya**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь,
Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Republic of Belarus,
asimanskaa118@gmail.com

**Научный руководитель:** Оксана Вячеславовна Фомина, старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

***Аннотация.*** В статье описаны результаты экспериментального исследования по выявлению уровня сформированности фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития). Дано краткое описание диагностических заданий с критериями оценки.
***Ключевые слова:*** фразовая речь, общее недоразвитие речи, диагностические задания, дети дошкольного возраста
***Keywords***: phrasal speech, general speech underdevelopment, diagnostic tasks, preschool children

Фразовая речь представляет собой сложную форму коммуникативной деятельности. Ее отличают определенная длина речевых высказываний, их логическая и смысловая организация, установленная взаимосвязь слов в предложении и их размещение в определенной последовательности [1, с. 236].

Развитие фразовой речи в онтогенезе зависит от состояния сформированности языково-слухового и языково-двигательного анализаторов, деятельность которых напрямую связана с так называемыми специфическими психологическими механизмами речи. Кроме того, на становление фразовой речи оказывают влияние и все познавательные процессы [2, с. 27].

По мнению Г. В. Чиркиной [3, с. 141], развитие фразовой речи происходит параллельно с развитием мыслительной деятельности, накоплением словаря, а также стремлением детей вступить в процесс общения, т. е. коммуникативной функцией речи. Поэтому фразовая речь является отражением уровня сформированности всех речевых сторон ребенка: произносительной, фонематической, лексико-грамматической и т. д. Развитие фразовой речи носит спонтанный и непреднамеренный характер: слыша речь взрослых, ребенок усваивает особенности построения предложений, произношение слов и их особенности сочетания. Поэтому только общение со взрослым является основой для полноценного развития фразовой речи. В младшем дошкольном возрасте – это ситуативно-деловое общение, в старшем – внеситуатив-

© Шиманская А. В., 2025

ное общение. В процессе дошкольного обучения ребенок осваивает правила правильного построения предложений в зависимости от их структуры, усваивает грамматические связи между словами, учится интонационно оформлять предложение в зависимости от его содержания [4, с. 329].

Общее недоразвитие речи – это форма речевого дизонтогенеза, при которой наблюдается отставание в развитии всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики при сохранном слухе и интеллекте. Согласно мнению Р. Е. Левиной, одним из симптомов, которые наблюдаются при общем недоразвитии речи, является недоразвитие фразовой речи в разной степени выраженности [5, с. 10]. Несмотря на то, что дети с общим недоразвитием речи имеют различную симптоматику, у них всегда в различной степени наблюдаются запаздывание в овладении активной речью, ограниченность словарного запаса, нарушения лексико-грамматического строя речи, звукопроизношения и слоговой структуры слова. Все это негативным образом оказывает влияние на становление фразовой речи [6, с. 35].

Вопрос формирования фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи приобретает особую актуальность, так как ограниченный уровень сформированности речевых компонентов препятствует ее нормальному становлению. Кроме того, нарушается процесс общения такого ребенка со взрослыми и сверстниками, что также делает затруднительным формирование умения строить фразу. Дети без оказания им коррекционной помощи не способны на практическом уровне овладеть законами построения различных типов фраз**,** а значит, и совершенствовать разные формы фразовой речи [7, с. 31].

С целью изучения состояния фразовой речи на базе ГУО «Санаторный детский сад № 560 г. Минска» было организовано экспериментальное исследование, в котором приняли участие пять воспитанников специальной группы для детей с тяжелыми нарушениями речи с речевым заключением «общее недоразвитие речи, II уровень речевого развития».

Для исследования фразовой речи были разработаны диагностические задания, позволяющие выявить способность детей к построению фразы различных моделей.

**1. Диагностическое задание «Что это?»,** направленное на выявление умения пользоваться простой фразой «указательное наречие + существительное». Ребенку предлагаются картинки, он называет их, используя конструкцию «это + сущ.», «тут + сущ.», «там + сущ». Если данная конструкция недоступна, просят просто назвать изображенный предмет.

**Оценка результатов:**

**Три балла (высокий уровень) –** ребенок правильно называет все картинки с использованием конструкций «это + сущ.», «тут + сущ.», «там + сущ.».

**Два балла (средний уровень) –** ребенок называет картинки без использования конструкции «это + сущ.», «тут + сущ.», «там + сущ.».

**Один балл (низкий уровень) –** ребенок называет картинки с использованием лепетных слов, слов-корней.

**Ноль баллов –** задание не выполнено.

**2. Диагностическое задание «Что делает мальчик?»,** направленное на выявление уровня сформированности умения повторять простые фразы «подлежа-

щее + сказуемое». На предъявляемых картинках ребенок называет действия, используя конструкцию «подлежащее + сказуемое».

**Оценка результатов:**

**Три балла (высокий уровень) –** ребенок отвечает, повторяя конструкцию «подлежащее + сказуемое».

**Два балла (средний уровень) –** ребенок отвечает, повторяя конструкцию с допущением аграмматизмов, или пропускает 1–2 картинки.

**Один балл (низкий уровень) –** ребенок повторяет только одну часть конструкции (подлежащее или сказуемое), допускает аграмматизмы.

**Ноль баллов –** задание не выполнено.

**3. Диагностическое задание «Что происходит на картинке?»**, направленное на выявление уровня сформированности умения расширять фразу дополнением. Ребенку предъявляются картинки, на которых объект совершает действие, предлагают закончить предложение с использованием картинок.

**Оценка результатов:**

**Три балла (высокий уровень) –** ребенок лексически и грамматически правильно завершает все предложения.

**Два балла (средний уровень) –** ребенок допускает аграмматизмы в завершении предложений или не завершает 1–3 предложения.

**Один балл (низкий уровень) –** ребенок не завершает большую часть предложений, допускает аграмматизмы, лексические неточности.

**Ноль баллов –** задание не выполнено.

**4. Диагностическое задание «Составь сам»,** позволяющее выявить уровень сформированности умения самостоятельно составлять фразу «подлежащее + сказуемое + дополнение» по картинкам с опорой на картинки, где объект совершает действие, ребенок по образцу составляет предложение.

**Оценка результатов:**

**Три балла (высокий уровень) –** ребенок составляет правильно все предложения (допускается 1–2 незначительные ошибки).

**Два балла (средний уровень) –** ребенок составляет неполные предложения или допускает достаточное количество аграмматизмов

**Один балл (низкий уровень) –** ребенок составляет неполные предложения, допускает достаточное количество аграмматизмов, пропускает некоторые картинки.

**Ноль баллов –** задание не выполнено.

Для оценки правильности выполнения заданий учитывались критерии: правильность, полнота, самостоятельность выполнения задания. Правильность выполнения включает в себя следующие показатели: ребенок правильно составляет фразу, допуская немногочисленные аграмматизмы (1–3 случая), ребенок составляет фразу, допуская многочисленные аграмматизмы (половина и более ответов). Полнота выполнения включает в себя следующие показатели: ребенок составляет предложения по всем картинкам, ребенок пропускает несколько картинок (до двух), ребенок пропускает большое количество картинок. Самостоятельность выполнения включает в себя такие показатели, как: ребенок справляется с заданиями без по-

мощи экспериментатора, ребенок справляется с заданиями с помощью экспериментатора, ребенок не справляется с заданиями даже с помощью экспериментатора.

В ходе диагностического исследования все задания предлагались детям по принципу усложнения. Первоначально детям было предложено задание «Что это», направленное на выявление уровня сформированности умения пользоваться простой фразой «указательное наречие + существительное». Так, все 100% испытуемых смогли составить фразу диагностируемого типа, показав высокий уровень сформированности данного умения. Два ребенка (Иван В., Александр У.) изначально назвали предмет без указательного наречия, однако после предъявления образца, сделали это правильно. Один испытуемый (Роман С.) заменил слово кукла на ляля *(«Тут ляля»),* однако по просьбе экспериментатора повторил фразу с полным названием куклы. Все дети при составлении фразы демонстрировали нарушения звукопроизношения.

Выполнение второго диагностического задания «Что делает мальчик?», направленного на диагностику умения повторять простые фразы «подлежащее + сказуемое», показало следующие результаты. Один ребенок (20%) справился с заданием на высоком уровне. Несмотря на допущенные ошибки в слоговой структуре слова, он после предъявления образца смог назвать правильно все картинки, используя фразу диагностируемого вида. У 40% детей выявлен средний уровень выполнения задания. Дети называли все картинки, однако допускали аграмматизмы в построении фразы (*мальчик ем, мальчик бегит, мальчик моет*). Тем не менее фраза детей с данным уровнем была полной, а аграмматизмы наблюдались не в каждом случае называния картинки. Еще у 40% воспитанников выявлен низкий уровень сформированности умения составлять фразу диагностируемого вида. Дети, как правило, повторяли только одну часть конструкции. Они могли повторить вслед за экспериментатором полную фразу, однако самостоятельно ее не составляли. Также были допущены аграмматизмы: замена глагола 3-го лица единственного числа на инфинитив (*пьет = пить*, замена глагола на лепетное слово *«амает» = ест*).

Выполнение третьего диагностического задания на исследование уровня сформированности умения расширять фразу дополнением показало следующие результаты. Так, 60% воспитанников смогли выполнить задание на среднем уровне. В основном дети завершали все предложения (только Иван В. не смог завершить предложение *Мальчик сидит на стуле*), однако при завершении некоторых предложений были допущены аграмматизмы. Так, к примеру, Анна Н. допустила ошибки в виде неправильного ударения (*Мальчик играет с мячем*), неправильного употребления падежа существительных (*Мальчик сидит на стулом*). У 40% воспитанников наблюдается низкий уровень выполнения задания: они завершали предложения, однако допускали аграмматизмы и лексические неточности практически в каждом предложении. Во многих случаях дети не согласовывали имена существительные в нужном падеже, ограничиваясь формой именительного падежа *(Мальчик играет с … мячик, девочка моет … ляля).* Случай лексической неточности был выявлен у Александра У., который заменил слово *вода* на *чай*.

Четвертое диагностическое задание, направленное на выявление уровня сформированности умения самостоятельно составлять фразу «подлежащее + сказуемое + дополнение» по картинкам, позволило получить следующие результаты.

Только два ребенка (40%) смогли выполнить задание на среднем уровне. Дети составляли предложения, однако в большинстве случаев они были неполными *(Мальчик рисует. Котик пьет.)* Тем не менее у Анны Н. количество составленных правильно полных предложений составило три из шести, у Ивана В. – два из шести. Опускались такие аграмматизмы, как неправильное согласование имени существительного с предлогом (*Девочка сидит за столам*), неправильное употребление глаголов (*Кошка моет* вместо *пьет),* имен существительных в роде (*Мальчик ест банану*). У остальных 60% детей отмечается низкий уровень сформированности умения составлять фразу диагностируемого вида. Дети чаще всего просто перечисляли объекты на картинке (*Мальчик, банан*), составляли неполные предложения с неправильным употреблением глагола (*Кот пиёт*). Двое детей не смогли составить предложение *«Девочка сидит за столом».*

Общий уровень сформированности фразовой речи выведен путем суммирования баллов по каждому диагностическому заданию. У 60% детей выявлен средний уровень: дети данной группы составляли двусловные фразы, пользовались указательными наречиями, глаголами, именами существительными. Однако они затруднялись в составлении предложений с прямым и косвенным дополнением: допускали аграмматизмы, лексические неточности. Дети с низким уровнем составили 40% от всех испытуемых. Они затруднялись даже в использовании простой двусловной фразы, допуская множество аграмматизмов, лексических неточностей, пользуясь лепетными словами и усеченными формами слов из-за ограниченности активного словарного запаса.

Таким образом, результаты диагностики показывают, что по мере усложнения заданий и, соответственно, структуры фразы дети испытывали все большие затруднения, что связано с выраженной ограниченностью словарного запаса, несформированностью грамматического строя речи. Если построение простой двусловной фразы по образцу у детей не вызвало особых затруднений, то по мере возрастания самостоятельности при составлении дети не смогли выполнить задания без лексико-грамматических ошибок. Это говорит о том, что фразовая речь на II уровне речевого развития, хотя и характеризуется наличием развернутой фразы, но все же особенно на ранней стадии ее развития требует организации коррекционной работы по ее количественному и качественному улучшению.

**Список источников**

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2010. 400 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2014. 189 с.
3. Филичева Т. Б. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.
4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 2008. 570 с.
5. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 2007. 277 с.
6. Лира Т. Л. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей. М., 2008. 100 с.
7. Лалаева Р. И. Логопедия в таблицах и схемах. М., 2012. 216 с.

УДК 376

# Организация эффективных взаимоотношений педагогов и семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья

# Organization of effective relationships between teachers and the family of a child with disabilities

**Марина Яковлевна Казанчева [1], Гузалия Минахметовна Юлдашева[2]**
**Marina Yakovlevna Kazancheva[1], Guzaliya Minakhmetovna Yuldasheva[2]**

[1]КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Сургут, Россия,
[1]KOU "Surgut school for students with disabilities", Surgut, Russia
[2]КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», Сургут, Россия,
[2]KOU "Surgut school for students with disabilities", Surgut, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Гузалия Минахметовна Юлдашева, guzalij85@mail.ru

***Аннотация.*** На основе многолетнего опыта работы в специализированном образовательном учреждении авторы анализируют ключевые факторы успешного взаимодействия, подчеркивая важность индивидуализированного подхода к каждой семье, что способствует повышению эффективности обучения и адаптации ребёнка. В статье представлены примеры успешных практик, способствующих укреплению доверия и взаимопомощи между педагогами и родителями. Обозначены практические рекомендации по созданию прочных и продуктивных отношений между образовательными учреждениями и семьями детей с особыми потребностями.
***Ключевые слова:*** дети с особыми образовательными потребностями, сотрудничество семьи и специалистов
***Keywords:*** children with special educational needs, cooperation between family and specialists

Работа с родителями детей-инвалидов – это не просто часть воспитательного процесса, а один из ключевых аспектов развития ребёнка. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) мир часто бывает закрыт, и семья становится для них главным проводником в общество. Родители играют важную роль в воспитании, образовании и социальной адаптации таких детей [1, с. 4].

Важность активного участия родителей и других членов семьи в коррекционно-развивающем процессе для эмоционального, двигательного и психоречевого развития ребенка дошкольного и школьного возраста подчёркивают многие специалисты (А. Г. Московкина, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Е. В. Ушакова, М. Н. Фейзопуло и др.).

Сотрудничество педагогов образовательной организации с семьёй ребёнка с ОВЗ имеет ряд причин:

© Казанчева М. Я., Юлдашева Г. М., 2025

– высокий процент детей с ОВЗ среди обучающихся;

– инклюзивное обучение в общеобразовательных организациях и специализированных учреждениях по адаптированным программам;

– государственная политика РФ, нацеленная на максимальную социализацию детей с ОВЗ;

– потребность родителей в эффективном обучении и воспитании своих детей, а также их готовность к сотрудничеству и творческому подходу в этом процессе [2, с. 97–98].

Взаимодействие педагога с семьёй, воспитывающей «особого» ребёнка, требует индивидуального подхода. Успешность этой работы зависит от терпения, сотрудничества и взаимной инициативы родителей и педагога. Важно создать систему поддержки, которая будет помогать семье в воспитании и развитии ребёнка с особыми потребностями, формировать у родителей соответствующие компетенции [3].

Рассмотрим подробнее понятия «благополучие ребенка», «благоприятная среда». Как подчеркивают исследователи, в настоящее время существует много разных трактовок данного понятия. Общим является то, что «под благополучием детства понимают качество жизни, ее условий, а также положительное восприятие и переживание жизни, удовлетворенность жизнью» [4, с. 28]. Соответственно, благоприятная среда призвана обеспечить условия, при которых ребенок будет чувствовать свое благополучие. Большую роль в создании таких условий играет образовательная организация.

В КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (ХМАО – Югра) уделяется большое внимание созданию благоприятной среды для обучения и развития детей.

1. В образовательном учреждении реализуется комплексный подход. «Использование комплексного подхода в работе с родителями – взаимодействие с родителями административно-управленческого персонала, службы сопровождения и педагогов позволит непрерывно и всеобъемлюще взаимодействовать с родителями и добиваться наивысших результатов» [5]. В нашем опыте такой подход предполагает организацию эффективной системы психологической и педагогической поддержки семей, в которой активно взаимодействуют все специалисты, отвечающие за процесс обучения: классный руководитель, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, педагог-психолог, логопед, дефектолог, социальный педагог и медицинский работник. Эта система отражена в специальной индивидуальной программе развития ребёнка с нарушением интеллекта. Основные параметры индивидуального маршрута ребёнка с ОВЗ определяются совместным обсуждением родителей, педагогов, психологов, дефектологов и тьютора.

2. Многообразие форматов взаимодействия с родителями обучающихся:

– лекции и семинары, где обсуждаются актуальные вопросы воспитания и развития ребёнка, возрастные особенности;

– тематические родительские собрания, на которых можно задать вопросы приглашённым специалистам школы;

– индивидуальные консультации специалистов и педагогов по запросу родителей;

– совместные занятия и уроки с детьми, педагогом и родителями, чтобы родители могли увидеть успехи и затруднения своего ребёнка и найти пути решения проблем;

– проведение праздников и мероприятий, таких как фестиваль «Созвездие талантов», тематические праздники к 8 Марта, Дню матери, Дню Победы, спортивные мероприятия и Дни здоровья;

– организация досуга в каникулярное время для сплочения коллектива и общения родителей, например совместные походы в кино, театр, кафе, детские игровые центры и мастер-классы;

– регулярное анкетирование родителей для сбора обратной связи и выявления проблем;

– информирование о событиях и мероприятиях школьной жизни через электронный информационный стенд, электронную школьную газету, ролики и анонсы на телевизоре в холле, выставки творческих работ, социальные сети и информационные каналы в мессенджерах.

Все эти формы работы направлены на всестороннее развитие и поддержку детей и их семей. Привлечь родителей к жизни школы – непростая задача. Однако именно в этом и заключается одна из основных функций классного руководителя: мотивировать их участвовать в школьных делах, организовывать совместные проекты и мероприятия. Такой подход помогает укрепить отношения между семьёй и ребёнком, а также повысить качество образования.

При активном включении родителей в коррекционный процесс дети с особыми образовательными потребностями получают более персонализированное и результативное обучение. Это способствует укреплению доверия между семьёй и школой, улучшает понимание потребностей ребёнка и позволяет выработать единую стратегию поддержки его развития. Родители могут участвовать в создании индивидуальных образовательных программ, делиться своим опытом и знаниями, поддерживать ребёнка за пределами школы. Всё это помогает ему лучше адаптироваться, успешнее учиться и строить социальные связи. Семья – это уникальное пространство для воспитания, которое играет ключевую роль в формировании личности ребёнка, особенно если он нуждается в коррекционном подходе. Сотрудничество семьи и специалистов (психологов, логопедов, педагогов) – это равноправное партнёрство, где каждый вносит свой вклад. Вместе они создают всестороннюю поддержку: профессиональные методики сочетаются с домашним уютом, что критически важно для успешного развития ребёнка.

Такое взаимодействие помогает ребёнку стать уверенным в себе, научиться справляться с трудностями и строить здоровые отношения с окружающими. В результате ребёнок легче интегрируется в общество и чувствует себя его полноправной частью.

**Список источников**

1. Взаимодействие образовательной организации с родителями детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации. Бугульма, 2023. 28 с.

2. Каракулов Е. В., Бездетко С. Н., Конева Н. А., Обухова Н. В. и др. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2023. № 3 (71). С. 94–107.

3. Медова Н. А. Формирование родительской компетентности в вопросах коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста // Заметки ученого. 2020. № 11. С. 166–170.

4. Семенова Н. А. Благополучие и безопасность детства: педагогические аспекты // Педагогический журнал Башкортостана. 2023 № 4 (102). С. 22–31.

5. Лежнина О. Н., Рослякова С. В., Соколова Н. А. Система организационно-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования // АНИ: педагогика и психология. 2023. № 3 (44). С. 47–51.

УДК 364.1

# Проблемы современной семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

# Problems of a modern family raising a child with disabilities

**Ирина Николаевна Тюркова**
**Irina Nikolaevna Tyrkova**

Областное казенное государственное стационарное учреждение для умственно отсталых детей «Тунгусовский детский дом-интернат»,
Oblastnoye kazennoye gosudarstvennoye statsionarnoye uchrezhdeniye dlya umstvenno otstalykh detey «Tungusovskiy detskiy dom-internat»,
tyrkovairina2020@mail.ru

***Аннотация.*** В статье поднимаются проблемы семей, воспитывающих детей с особенностями по здоровью. Систематизированы последствия и причины трудностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Выявлены основные потребности и пути решения, возникающих проблем.
***Ключевые слова:*** семьи, дети с ограниченными возможностями здоровья, психология, инклюзия, социальная поддержка
***Keywords:*** families, children with disabilities health, psychology, inclusion, social support

Каждый человек нуждается в общении с родными, близкими людьми, помимо физических потребностей, таких как питание, тепло, безопасность, с момента своего рождения. На основе такого общения развиваются ценности: любить, беспокоиться о ком-то, понимать себя и других людей, регулировать агрессию и не причинять вреда себе и окружающим, уметь достигать поставленных целей, уважать свою и чужую жизнь и т. д. «Семья является основным институтом социализации и воспитания ребенка. Однако когда в семье растет ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), родители сталкиваются с множеством проблем и вызовов. Специфика воспитания таких детей требует от семьи особых усилий, ресурсов и знаний» [1]. Мы разделяем мнение исследователей и практиков, которые подчеркивают особую готовность семей, воспитывающих детей с ОВЗ, к выполнению ряда особых функций. «Для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, очень важно выполнять коррекционно-воспитательную, компенсаторную и оздоровительную функции. Основная цель этих функций – формирование психофизического и социального ранга ребенка, обеспечение достижения материальной независимости и социальной адаптации» [3]. Однако такие функции в семье могут быть нарушены под влиянием широкомасштабных факторов: личностных особенностей членов семьи и взаимоотношений с ними, некоторых ситуаций в семейной жизни, нарушений структуры семьи и др.

Для большинства детей с ограниченными возможностями характерна быстрая утомляемость. У некоторых детей наблюдается высокая степень чувствительности

© Тюркова И. Н., 2025

и беспокойства. Для них характерны частые перепады настроения. При воспитании такого ребенка необходимо спокойно общаться с ребенком, проявлять доброжелательность и терпение. Часто дети с ОВЗ имеют ограниченное представление об окружающей среде [5]. Поэтому важно постоянно расширять кругозор ребенка, знакомить его с явлениями разного рода и создавать возможности для некоторых явлений и жизненных ситуаций. Например, прежде чем показывать ребенку домашнее животное, лучше объяснить ему это животное и показать ему его фотографию.

Стоит обратить особое внимание на ребенка, у которого преобладает чувство страха. Родителям лучше осторожно познакомить ребенка с предметом, которого он боится, и постепенно развеять его страхи. Негативное поведение ребенка, неуверенность в себе, страх могут быть устранены родителями, если они придают большое значение и взаимодействуют с ребенком [7].

В результате любой деятельности формируется мировоззрение и развивается интеллект ребенка. Некоторые родители препятствуют развитию ребенка из-за того, что ребенок падает, разбивает посуду или не может правильно одеваться. Это приводит к тому, что ребенок становится вялым, капризным. Родители ребенка с ограниченными возможностями должны сказать ребенку, что его болезнь – единственный его недостаток, и показать ему, что у ребенка есть много уникальных хороших качеств.

Большое значение имеет точная самооценка ребенка-инвалида, правильное отношение к собственным недостаткам и правильное развитие волевой активности.

В мире развитых технологий, высотных зданий, быстро изменяющегося темпа жизни трудно приспособиться даже полностью здоровому человеку, не говоря уже о самых маленьких членах общества, имеющих ограничения по здоровью. Родители особых детей зачастую остаются один на один со своей бедой, стараясь из последних моральных и финансовых возможностей обеспечить ребенку достойную жизнь и базовые потребности, такие как питание и медицинское обслуживание. Обучение, досуг, социализация происходят в большинстве случаев поверхностно.

Как указывают в научной статье С. Н. Фунтова и Р. С. Фунтов, несмотря на все предпринимаемые государством социальные меры поддержки, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), все еще сталкиваются со множеством проблем, которые оказывают негативное влияние как на их повседневную жизнь, так и общее благополучие [9].

Так, одной из наиболее острых проблем является высокая финансовая нагрузка. Только 80 % семей, воспитывающих детей с ОВЗ, отметили, что доходы не покрывают расходы на медицинское и социальное обеспечение особенного ребенка. Все это может привести семью к серьезным финансовым трудностям, вынуждая родителей принимать довольно сложные решения, которые касаются выбора между необходимыми медицинскими услугами и другими жизненно важными потребностями. С учетом того, что в семье могут быть еще дети, на которых данная проблема отразится.

Несмотря на активное развитие инклюзивного образования в нашей стране, половина семей, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями, отмечают, что сталкиваются с такой проблемой, как социальная изоляция. У семей, столкнувшейся с проблемой инвалидности ребенка, снижается социальная актив-

ность, ограничивается круг общения, сужается досуг. Это связано как с недостатком времени и ресурсов, так и с тем, что родители испытывают трудности в поддержке и понимании со стороны окружающих. Социальная изоляция негативно отражается не только на родителях, но и на самих детях, лишая их возможности взаимодействовать со сверстниками и развивать социальные навыки.

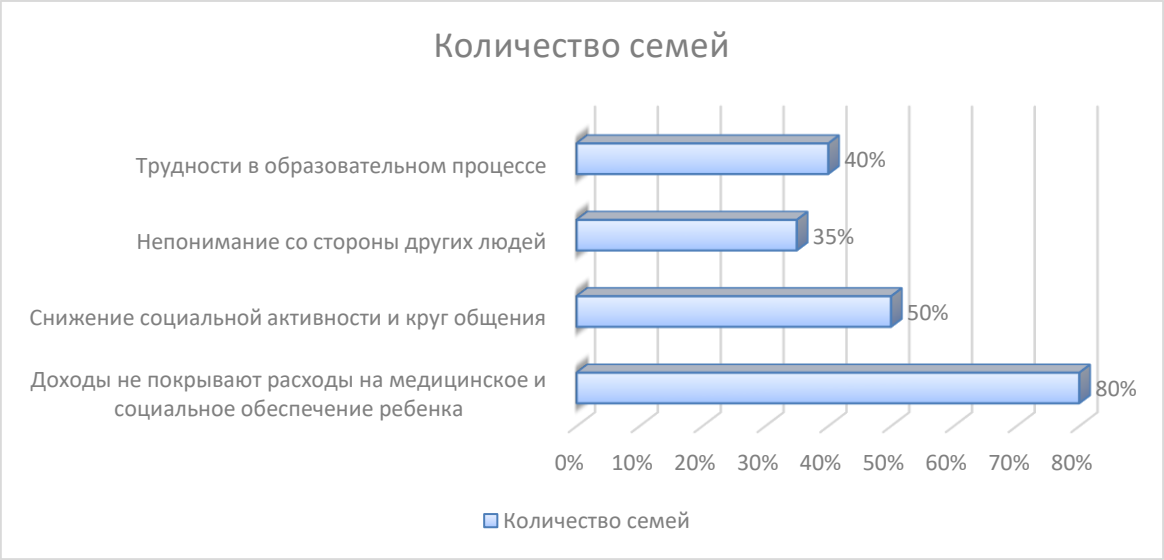



Рис. 1. Проблемы, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с ОВЗ [9]

А 35 % семей сталкиваются с предвзятым отношением окружающих, непониманием и отсутствием моральной поддержки со стороны других людей. Данная проблема часто проявляется в виде негативных комментариев посторонних людей, игнорирования или даже открытой дискриминации семей, воспитывающих особенных детей. Данная проблема усугубляет чувство одиночества и отчуждения, что в свою очередь влияет на психоэмоциональное состояние всей семьи.

Анализ проблем, с которой сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), показывает, что недостаточная организация образовательного процесса является одной из ключевых трудностей. Проблемы адаптации образовательной среды к индивидуальным потребностям детей, нехватка специализированных программ и ресурсов, а также отсутствие подготовки у педагогов создают барьеры для полноценного обучения и развития таких детей. Это не только сказывается на их образовательных результатах, но и негативно влияет на их эмоциональное состояние и социальную интеграцию.

Анализ подчеркивает необходимость комплексного подхода к решению этих проблем. Важно, чтобы государство, общество и профессионалы объединили усилия для создания инклюзивной образовательной среды, где каждый ребенок сможет получать качественное образование и поддержку. Это включает в себя разработку специализированных программ, подготовку педагогов, а также активное вовлечение родителей и специалистов в процесс адаптации образовательной среды.

На рис. 2 представим систему поддержки семей, воспитывающих детей с ограничениями по здоровью.

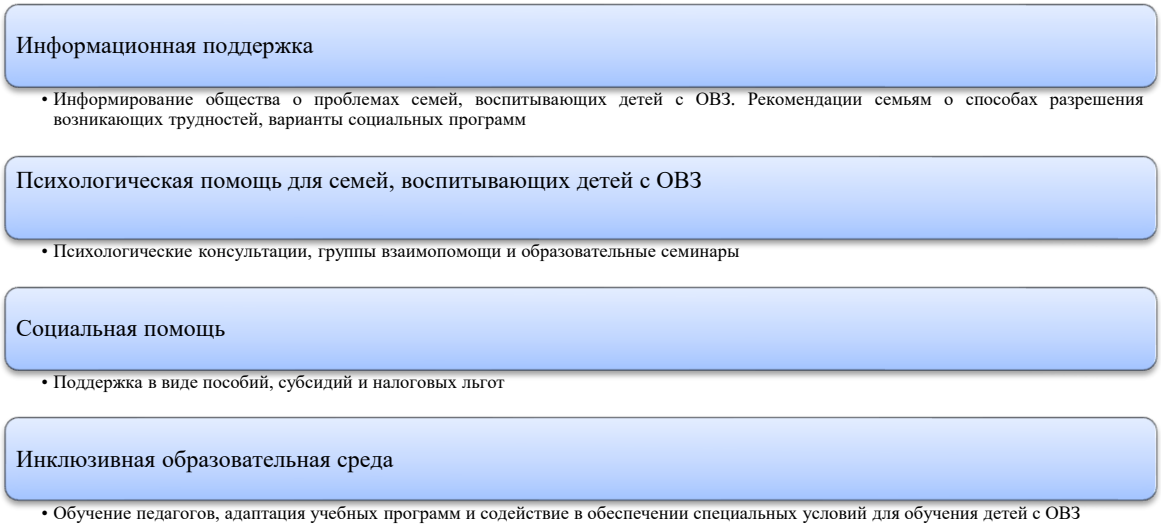



Рис. 2. Система поддержки современной семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Поддержка семей, воспитывающих детей с ОВЗ, должна стать приоритетом в социальной политике государства. Это не только улучшит качество жизни таких семей, но и создаст более справедливое и равноправное общество, где каждый имеет возможность развиваться и реализовывать свой потенциал. Инклюзия – это не просто обязанность, но и право каждого ребенка на достойное образование и поддержку.

По нашему мнению, большинство проблем вызвано отсутствием инклюзивной культуры общества. Большинство людей не готовы принять граждан с ограниченными возможностями здоровья, и прежде всего это отражается на детях. Решение обозначенных в статье проблем потребует не одного года планомерной работы как со стороны государства, так и со стороны общества. В основе должно лежать изменение общественного сознания в сторону принятия граждан с ОВЗ, включенности семей, воспитывающих детей с ограничениями по здоровью, во все сферы жизни.

Таким образом, анализ проблем, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, показывает, что эти трудности имеют глубокие корни и затрагивают различные аспекты жизни. Решение этих вопросов требует комплексного подхода, включающего как поддержку со стороны государства и социальных служб, так и активное вовлечение общества в создание более инклюзивной среды для всех детей.

## Список источников

1. Васильев В. С., Кузнецова М. А., Полицкова Т. А., Абулханова Т. В. Шаг навстречу: тьюторское сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : учебное пособие. Челябинск : Цицеро, 2017. 170 с.

2. Корнеева Е. Н., Мокеева Н. К. Современные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2022. № 4 (399). С. 434–436.

3. Коршева Т. В. Педагогическая психология: исследование и документы. СПб. : Историческая иллюстрация, 2019. 728 с.

4. Полякова А. Н. Специфика организации сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Липецк, 2022. С. 164–67.

5. Сапожникова Н. В. Комплексный подход к поддержке и сопровождению семьи в условиях социально-реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Семья в региональном контексте. Роль семьи в формировании культурной и социальной идентичности : сборник научно-методических материалов. Челябинск, 2023. С. 64–71.

6. Сафиуллина Н. Н., Морозова О. Н. Домашнее визитирование в практике социальной работы с семьей, воспитывающей ребенка-инвалида // Форум молодых ученых. 2020. № 7 (47). С. 236–239.

7. Степанова А. А. Влияние семьи на социализацию детей с ограниченными возможностями // Молодой ученый. 2017. № 4 (138). С. 351–354.

8. Уклеина А. Е., Мухортова С. А., Горбачёва Т. В., Пчелинцева С. В., Козельцева Н. П. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Национальный авиационный университет. 2021. № 711. С. 41–43.

9. Фунтова С. Н., Фунтов Р. С. Проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник науки. 2025. № 2 (83). URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 17.04.2025).

# РАЗДЕЛ 9. ПЕДАГОГИЗАЦИЯ КАЗАЧЬИХ СООБЩЕСТВ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 394

## Особенности традиций сибирского казачества и их влияние на воспитание подрастающего поколения: исторический аспект

## Peculiarities of the traditions of the Siberian Cossacks and their influence on the education of the younger generation: historical aspect

**Евгений Иванович Диденко**
**Evgenii Ivanovich Didenko**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
eididenko@mail.ru

***Аннотация.*** В статье рассматриваются уникальные аспекты традиций сибирского казачества, их историческое формирование и трансформация в условиях сибирского края. Особое внимание уделяется роли казачьих традиций в формировании системы ценностей и норм поведения, передаваемых из поколения в поколение.
***Ключевые слова:*** сибирское казачество, образование, воспитание, подрастающее поколение, казак, Россия, патриотизм, система ценностей
***Keywords:*** Siberian Cossacks, education, upbringing, the younger generation, Cossack, Russia, patriotism, value system

В современной России вопросам образования, включая традиционное духовно-нравственное развитие молодежи, придается первостепенное значение [1]. Особое внимание к исконным российским моральным принципам акцентируется на том, что в эпоху укрепления национального самосознания, педагоги все чаще обращаются к историческому и культурному наследию, в том числе и к казачьим традиция, как к инструменту воспитания молодого поколения. Казаки на протяжении многих лет являются хранителями и проводниками традиционных ценностей, особенно связанных с проявлением гражданственности и патриотизма. Имея богатую историю и традиции, формирующие уникальную среду, способствующую развитию гражданской позиции, здорового образа жизни и патриотических качеств у молодых людей, казачьи сообщества ставят воспитание в приоритет [2].

Нравственное воспитание молодежи должно опираться на традиции и принципы, которые были заложены ещё много веков назад, но актуальны и в наше время: уважение к старшему поколению, вера, трудолюбие, любовь к Родине, готовность защищать свою землю, нетерпимость к низости, малодушию и предательству. Именно эти фундаментальные черты личности формируют основу здоровой нации и общества. Эти негласные правила и наставления унаследованы современными казаками от их предшественников [3].

© Диденко Е. И., 2025

В современной образовательной парадигме воспитательная деятельность охватывает все аспекты развития личности: от семейного воспитания до учебных занятий в школе и системе дополнительного образования. У подрастающего поколения не только углубляются знания и развиваются физические и интеллектуальные способности, но и формируется система ценностей, основанная на государственных и духовных идеалах [4].

Вопросы возникновения казачества, его места в обществе, культурной самобытности и значения термина «казак» до сих пор вызывают спор, как в научных кругах, так и среди общественности. В тюркоязычной лингвистической традиции термин «казак» обозначает свободного и независимого человека. В интерпретации В. Даля казаками назывались воины легкой кавалерии, военнообязанные жители, относящиеся к особому сословию, обязанные являться на службу со своим оружием, обмундированием и конем. Согласно словарю С. Ожегова, казаки – это представители военно-земледельческих общин, живущие на окраинах государства и принимавшие активное участие в расширении и защите границ.

В Российской империи, согласно законодательству, казачество в обмен на обязательную службу представляло привилегированное воинское сословие, обладавшее особыми правами. У сибирских народов слово «казак» обычно обозначало русского человека, поскольку первые поселенцы зачастую происходили из казачьего сословия [5].

По результатам Всероссийской переписи населения 2002 г. впервые документально была зафиксирована самоидентификация части казачества в качестве отдельной этнической группы – более 140 тысяч человек в графе национальность назвали себя казаками. Подобные случаи национального самоопределения отмечались практически во всех регионах России, включая Западную Сибирь. Однако концепция казачества как отдельной национальности не получила широкого распространения. Сегодня в современном времени понятие «казак» определяется не как национальность, а как особое мироощущение, заложенное через преемственность поколений.

Рассматривая многочисленность казачьих формирований, а также сочетание социальных, религиозных и этнических признаков, разнообразие природных и климатических условий проживания, вариативность традиционной культуры, многие исследователи рассматривают казаков как специфическое военно-служилое сословие, самостоятельный этнос либо как субэтническую группу русских.

В контексте нашего исследования, реализуемого в Сибирском регионе, рассмотрим особенности сибирского казачества и ключевые аспекты его традиционной культуры, сформировавшейся на протяжении более чем четырех столетий.

Согласно этнографическим исследованиям, современные жители Сибири ассоциируют слово «казак» чаще всего со следующим рядом понятий: «свобода», «атаман», «шашка», «воин», «конь», «защитник», «Ермак». Как характерные элементы одежды и внешности отмечены папаха, усы, лампасы и чуб. Среди черт характера выделяются смелость, патриотизм, сила, храбрость, мужественность и удаль. Это показывает, что образ жизни и элементы культуры казаков до сих пор узнаваемы и важны для сибирского менталитета.

Основное отличие Сибирского казачьего сообщества от других (Донского, Терского, Уральского) заключалось в его образовании. Официально датой оснований Сибирского казачества считается 19 декабря 1582 г., когда, царь Иван IV Грозный нарёк дружину Ермака Царской Служилой Ратью в награду за взятие Сибирского ханства. Все военнослужащие в Сибири с этого времени стали называться служилыми людьми. Среди них были дворяне, дети боярские, стрельцы, служилые татары и казаки. В XVI и XVII вв. казаки составляли значительную часть служилого населения Сибири, поэтому термины «казак» и «служивый человек» даже в официальных документах в то время часто употреблялись как синонимы.

За короткий период (1592–1618 гг.) почти вся территория Западной Сибири вошла в состав Российского государства [6]. От названий построенных сибирских городов и станиц, к которым и приписывались городовые казаки, они стали называться: тюменские, тобольские, томские, березовские и другие. И уже в документах тех времен получили общее официальное название «сибирские казаки». Впоследствии на территории Сибирского казачьего войска, вдоль основанных городов и станиц, были сформированы три укрепленные линии. Казаки, поселенные на этих линиях, стали именоваться сибирскими линейными казаками.

Сибирское линейное казачье войско представляло собой уникальное, исторически сложившееся в Российской империи сословно-государственное образование. Имело собственную территорию, военную организацию, систему управления, учебные заведения и хозяйственные структуры. Казаки войска составляли отдельное сословие и несли особую воинскую повинность, основанную на принципе пользования землей и материального обеспечения за службу. Войско являлось государственным институтом, а не автономной единицей, поскольку самоуправление в полном объеме существовало лишь на уровне казачьей общины.

Император Николай I Указом от 6 декабря 1849 г. за выдающиеся заслуги Сибирского линейного казачьего войска предоставил офицерам права дворянства: потомственного – от чина войскового старшины и личного – от чина хорунжего. В соответствии с нормами, действовавшими в регулярных войсках, казакам уравняли права производства офицеров в следующие чины и размеры жалования.

В 1906 г., по завершении русско-японской войны, императорским Указом все земли, находившиеся в бесспорном владении и пользовании Сибирского казачьего войска, были закреплены за ним на вечные времена.

Вместе с военной службы сибирским казакам вменялись обязанности по ямскому, почтовому и таможенному делу, охране и строительству дорог и крепостей. Казаки сопровождали торговые караваны и арестантов, занимались сбором ясака (дани), заготовкой леса, охраняли частные золотые прииски. Торговая и хозяйственная деятельность казаков тоже была многосторонняя: рыболовство, животноводство, земледелие, охота, прядение, шитье, вышивка, вязание и ткачество [7].

Несмотря на то, что основу сибирского казачества составляли восточнославянские православные народы, оно отличалось исключительным разнообразием этнического, религиозного и социального состава. По этносоциологическим исследованиям, проведенным в 2000-х гг. среди сибирских казаков, 91% имели родственников иных национальностей. В ряды казаков вливались представители других

казачьих войск: донских, запорожских, кубанских, оренбургских, забайкальских; польские конфедераты, пленные солдаты наполеоновской армии, крестьяне из различных губерний Урала, Сибири, и европейской части России; обращенные в православие татары, чуваши, киргизы, мордва и другие этносы. Для казаков были важны индивидуальные качества человека, а также характерна толерантность к представителям различных национальностей и религий. Поэтому и межнациональные браки у них были распространенным явлением.

Военный уклад жизни выявил появление новых уникальных элементов в культуре сибирского казачества: конные смотры, скачки, джигитовка, военно-спортивные соревнования, методы воспитания будущих воинов (мальчиков), развитие особого мужского казачьего фольклора, использование элементов оружия и обмундирования в качестве семейных ценностей, мужское участие в обрядах, связанных с рождением и крещением ребенка, поздравительные и напутственные обращения атамана на значимых общественных и семейных мероприятиях с сопровождением выстрелами из ружей и много другое.

Культурное влияние народов Сибири нашло своё отражение и в элементах одежды, и в способах ведения быта, и даже в кулинарии. Но если ассортимент питания сибирских казаков не отличался от соседей и базировался на продуктах животноводства и сельского хозяйства, а также на рыбе и дичи, то в одежде, в отличие от местных жителей, сибирские казаки достаточно быстро перешли на покупные ткани и городские стили в одежде. Таким образом, уникальность культуры сибирского казачества обусловлена непосредственным взаимодействием, смешением европейских и азиатских культур [8].

С момента основания Сибирского линейного казачьего войска в 1808 г. ощущалась острая нехватка квалифицированных кадров: делопроизводителей, врачей, преподавателей, ветеринаров, переводчиков, топографов. Командование войска уделяло внимание одаренным юношам из казачьих станиц, предоставляя им стипендии для обучения и подготовки необходимых специалистов. В 1815 г., с целью повышения общей грамотности казачьего населения, по инициативе командующего войском С. Б. Броневского, были учреждены полковые и эскадронные школы. Начиная с семилетнего возраста мальчики-казаки обучались грамоте, письму, арифметике и основам веры. Во время воспитания и обучения у будущего казака формировались представления о государстве, духовных ценностях, дисциплине, товариществе и казачьем братстве. Особое внимание уделялось основам воинского искусства, строевой и физической подготовке, подвижные играм, тренировкам в преодолении препятствий, верховой езде и владению оружием. Именно здесь, в станичных школах, закладывались чувства долга перед монархом и Родиной [9]. В результате предпринятых мер уровень грамотности среди казаков достиг 66,3%, а среди казачек – 33,6%. Это свидетельствует о безусловных успехах системы образования в казачьих поселениях Сибири.

В современном мире сибирские казаки, понимая важность работы с юным поколением, по-прежнему уделяют значительное внимание воспитанию и всестороннему развитию молодежи. Это выражается не только в отдельных акциях, но и в комплексном подходе, в целой системе, охватывающей как военную подготовку, так и духовно-нравственное, а также физическое совершенствование личности.

Безусловно, любая система нуждается в прочном фундаменте. Таким основанием для воспитательной работы стали специализированные казачьи классы, кружки и образовательные учреждения, действующие на территории Сибири. С течением времени и возрождением казачества в России образование, основанное на традиционных ценностях и культуре своего народа, неуклонно развивается.

В связи с растущим вниманием к вопросам воспитания в современной образовательной системе России обращение к опыту организации образовательного процесса, основанному на традиционных духовно- нравственных ценностях, включая казачий компонент, становится особенно актуальным. В изменениях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), наряду с требованиями к рабочей программе воспитания, появившимися в 2020 г., в 2022 г. было определено место учебному предмету «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Все эти изменения подразумевают учет исторического опыта, в частности казачьего образования, принципов регионального подхода и индивидуальных особенностей, исторический и педагогический опыт, которые могут быть использованы для реализации традиционной модели военно-патриотического воспитания подрастающего поколения.

**Список источников**

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/ (дата обращения: 24.03.2025).

2. О внесении изменений в Стратегию государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы, утвержденную Указом Президента Российской Федерации от 9 августа 2020 г. № 505 : Указ Президента Российской Федерации от 16 сентября 2024 г. № 794 // Гарант.ру. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410287387/ (дата обращения: 25.03.2025).

3. Долуда Н. Система патриотического воспитания казачьей молодежи – это многогранный комплекс мероприятий // Вестник образования. URL: https://vestnik.edu.ru/main-topic/nikolai-doluda-sistema-patrioticheskogo-vospitaniia-kazachei-molodezhi-eto-mnogogrannyi-kompleks-meropriiatii (дата обращения: 24.03.2025).

4. Дополнительно образование детей и взрослых // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7 b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ (дата обращения: 24.03.2025).

5. Андреев С. М. Сибирское казачье войско: возникновение, становление, развитие (1808–1917 гг.). Омск, 2006. 259 с.

6. Сапрыгин Ф. Ф. Происхождение сибирских казаков, исторический путь Сибирского казачьего войска в 1808–1917 гг. : исторический очерк // Постсоветский материк. 2020. № 4. С. 72–94.

7. Иванин А. Р. Городовое казачество Западной Сибири в XIII – первой половине XIX вв. Барнаул, 1996. 316 с.

8. Алексеев В. В. История казачества Азиатской России. Екатеринбург, 1995. 343 с.

9. Берсенев А. А., Мирошниченко А. В. Становление и развитие теории разделения властей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 5. С. 221–225.

УДК 373.24

# Введение казачьего компонента в воспитательную практику дошкольной образовательной организации

# Introduction of the Cossack component into the educational practice of a preschool educational organization

**Ольга Валерьевна Шамрай**
**Shamray Olga Valerievna**

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
shamrajolya@yandex.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена рассмотрению проблемы внедрения казачьего компонента в практики воспитания в дошкольной образовательной организации. Описаны результаты исследования, в рамках которого педагоги дошкольного образования обозначили интересы, намерения, трудности, связанные с внедрением казачьего компонента в дошкольную практику воспитательной работы. Делается вывод о значимости и возможностях введения казачьего компонента в образовательную среду детского сада.
***Ключевые слова:*** казачий компонент, система непрерывного казачьего образования, казачьи дошкольные группы, дошкольное образование
***Keywords:*** Cossack component, continuous Cossack education system, Cossack preschool groups, preschool education

В России сегодня происходит усиление внимания к вопросам духовно-нравственного воспитания, сохранения и укрепления традиционных ценностей. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, тесно увязывая цели и задачи образования с преодолением социального и духовного кризиса современного российского общества, указывает на необходимость «обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, развитие национальной культуры, воспитание ребёнка достойным гражданином своего Отечества» [1]. Важно отметить, что этому посылу в полной мере отвечает казачий компонент воспитания, который ориентирован на развитие личности детей с целью реализации потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности, что отражено как требование в Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309. Это актуализирует исследования и разработку практик, позволяющих создать особую образовательную среду для воспитания детей дошкольного возраста на основе казачьих традиций.

Как показывают данные социологических опросов (20 тыс. человек, 33 региона, 2024 г.), 77,6% опрошенных поддерживают деятельность казаков, считая их представителями общества с активной гражданской позицией [2]. Внимание к изучению культуры казачества, активно проявляющееся в настоящее время, обусловлено восстановлением культуры, наследия российских казаков, исторической памяти. В наше

© Шамрай О. В., 2025

время казачество обретает вновь свою значимость в контексте российской культуры, обладает большим культурно-образовательным потенциалом, в частности поддерживает традиции духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Образование с включением казачьего компонента является распространенной практикой, в том числе в Сибири. Как правило, это казачьи классы, объединения в рамках дополнительного образования, группы в кадетских корпусах. Однако система воспитания будет целостной только при условии непрерывности и преемственности. Проблема состоит в том, что не в полной море освещаются практики включения казачьего компонента в дошкольное воспитание, несмотря на то, что это направление обладает большим потенциалом. Введение казачьего компонента в среду дошкольной образовательной организации – это процесс, требующий системного и комплексного подхода. Учитывая, что «в современном понимании казачье образование и воспитание предполагает усвоение молодым поколением системы общеобразовательной подготовки, а также специфических знаний истории казачества, культурной самобытности, традиций, бережно сохраняемых и передаваемых из поколения в поколение» [3], можно инициировать изменения в содержании и формах работы с детьми дошкольного возраста, обогащая их за счет казачьего компонента. Введение казачьего компонента в дошкольное учреждение акцентирует внимание на формировании духовно-нравственных ценностей, патриотизма, гражданственности и уважения к истории и культуре родного края через приобщение к традициям и обычаям казачества. Одной из задач детского сада в таком случае становится ознакомление и формирование начальных представлений о казачестве, культуре, вовлечение родителей и законных представителей в развитие данной культуры.

ФГОС дошкольного образования также подчеркивает особое место нравственно-патриотического воспитания дошкольников, призванное заложить основы любви к Родине, семье, истории и традициям своего народа. Дошкольный возраст – это период для формирования нравственных качеств, патриотических чувств и любви к Родине. Именно тогда закладывается основа мировоззрения [3].

Анализ документов и опыта реализации воспитания на основе казачьих традиций позволил соотнести направления развития детей и содержание, обогащающее воспитательное пространство за счет казачьего компонента (табл. 1).

*Таблица 1*

**Соотнесение направлений развития детей дошкольного возраста и возможностей обогащения содержания за счет казачьего компонента**

| Образовательная область | Введение казачьего компонента |
|---|---|
| Социально-коммуникативное развитие | Знакомство с историей казачества, формирование представлений о ценностях казаков, традициях, обычаях (одежда, быт, игры) |
| Познавательное развитие | Знакомство с географическими особенностями региона, формирование представлений о традиционных занятиях казаков, развитие интереса к исследовательской деятельности |
| Речевое развитие | Приобщение к казачьему фольклору |
| Художественно-эстетическое развитие | Приобщение к казачьему искусству и ремеслам |
| Физическое развитие | Приобщение к казачьим играм и забавам |

Для создания казачьих групп в детском саду и реализации казачьего компонента необходимы определенные условия. Анализ источников и опыта позволил нам описать следующий перечень условий:

1. Создание соответствующей нормативно-правовой базы, предполагающей обоснование вносимых трансформаций предметно-развивающей среды, методики и содержания воспитательной работы.

2. Научно-методическая работа, направленная на обеспечение системного и последовательного вовлечения воспитанников в содержание, основанное на традициях казаков.

3. Подготовка педагогического состава дошкольной организации к разработке и реализации соответствующих практик. Кроме того, можно отметить, что не менее значима инициатива и активность педагогов, участие их в мероприятиях различного уровня, презентация и трансляция опыта по внедрению казачьего компонента в дошкольное учреждение.

Остановимся подробнее на последнем аспекте. Нами было проведено исследование на базе ДОО поселка Дзержинское Томской области, где инициативная группа педагогов предложила проект по внедрению казачьего компонента в группы. Было проведено интервьюирование (20 человек педагогического состава, 3 – административного состава), направленное на выявление интереса, мотивации и готовности педагогов дошкольной организации к реализации подобной работы. Результаты позволили сделать следующие выводы:

1. Педагоги продемонстрировали интерес к данной проблематике, что можно связать с желанием профессионального роста, саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности. Некоторые отметили возможность «привнесения нового» в работу, практически все респонденты указали на возможность качественного изменения воспитательного процесса за счет единой концепции и содержательной линии.

2. Готовность к проявлению инициативы и активной деятельности по внедрению казачьего компонента в дошкольную образовательную организацию продемонстрировали все участники интервьюирования. Однако 10% подчеркнули, что испытывают определённые сомнения, связанные с рисками дополнительной нагрузки; 10% также обозначили сомнения, но источником сомнений указали недостаток информации. Остальные респонденты высказали твёрдую решимость активно включиться в данную работу либо обозначили свою позицию как позитивную.

3. Анализ результатов интервью показал, что есть ряд дефицитов. Так, педагоги отметили серьезную недостаточность информации о подобных практиках: методические, нормативные, содержательные аспекты внедрения казачьего компонента в практику воспитания в саду мало описаны.

Это подтверждает и выполненный нами анализ. Проанализировав страницы сайтов ДОО Томского района, мы выявили отсутствие детских садов с наличием казачьего компонента. Тогда как мониторинг сайтов школ показал, что в системе общеобразовательных организаций и дополнительного образования детей казачий компонент внедряется успешно. Для преодоления данного противоречия и успешного включения данного компонента в дошкольное образование необходимо взаи-

модействие и сотрудничество в рамках преемственности между детским садом и школой, что позволит создать эффективную систему работы с педагогами.

Обобщая подчеркнем, что, во-первых, можно констатировать недостаточность опыта включения казачьего компонента в дошкольное образование Томского региона, во-вторых, существует перспектива выстраивания непрерывной системы воспитания на казачьих традициях, что позволит создать единое образовательное пространство, основанное на ценностях казачества, и обеспечить эффективную реализацию задач духовно-нравственного воспитания детей, сформировать у них чувство патриотизма к своей стране, любви к Родине и уважения к своему народу. В-третьих, важным условием успешной реализации такого подхода является работа с педагогическим коллективом, поддержка руководства и тесное сотрудничество с родителями и представителями казачьего сообщества.

**Список источников**

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. : Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751, СЗ РФ. 2000. № 41. ст. 4089.

2. Порядка 78% участников опроса об отношении к казачеству поддерживают казаков: Информационное агентство России ТАСС. URL: https://tass.ru/obschestvo/22796905 (дата обращения: 20.03.2025).

3. Серяков И. Н., Мирнофф С. С. Казачье образование. Белокалитвинского района подводит итоги // Калинка.ру. 2012. URL: https://www.kalitva.ru/162563-kazache-obrazovanie-belokalitvinskogorajona-podvodit-itogi.html (дата обращения: 24.03.2025).

4. Тулупова Г. С. Актуальные проблемы и перспективы развития групп казачьей направленности в дошкольных образовательных организациях // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2019. № 2 (19). С. 1–5.

5. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019).

6. Пашков С. В. Духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования : дис. … канд. пед. наук. Курск, 2010. 26 с.

УДК 37.018

# Проект «Духовно-нравственное воспитание детей на основе традиций сибирских казаков» в педагогическом вузе

# The project "Spiritual and moral education of children based on the traditions of the Siberian Cossacks" in the pedagogical university

**Наталия Альбертовна Семенова**
**Natalia Albertovna Semenova**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
natalsem@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье представлено описание зарождения проекта «Духовно-нравственное воспитание детей на основе традиций сибирских казаков» от инициативы магистрантов – представителей казачьего объединения до формирования нескольких направлений исследований, объединенных одной проблематикой, связанной с запросом государства на обеспечение духовно-нравственного воспитания детей. Обоснована актуальность педагогизации казачьих сообществ как процесса наращивания педагогических компетенций и умений вести научно-педагогические исследования.
***Ключевые слова:*** духовно-нравственное воспитание детей, традиции сибирского казачества, педагогизация казачьих сообществ
***Keywords:*** Cossack component, continuous Cossack education system, Cossack preschool groups, preschool education

Вопросы духовно-нравственного воспитания детей сегодня являются приоритетными. Так, в образовательных организациях введена должность советника по воспитательной работе, реализуются занятия «Разговоры о важном», с 1 сентября 2026 г. в школах планируется введение предмета «Духовно-нравственная культура России» [1]. «Сохранение и укрепление духовно-нравственных ценностей – это безусловный приоритет при реализации воспитательной работы. И благодаря научному анализу методов воспитания, подходов к реализации государственной политики по сохранению духовно-нравственных ценностей мы можем четко понять и сформулировать практический опыт проведения воспитательной работы в ключе патриотизма, гражданственности» [2]. Именно приобщение подрастающего поколения к традиционным ценностям обеспечит необходимый вектор развития общества в будущем. Ряд документов различного уровня актуализируют данную проблематику для системы образования и педагогических исследований, прежде всего это Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3] и Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. N 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [4].

© Семенова Н. А., 2025

Томский государственный педагогический университет реализует различные подходы к исследованию традиционных и инновационных практик духовно-нравственного воспитания детей в разные периоды взросления. Это историко-педагогические исследования, подчёркивающие значения коллектива, совместности в воспитательных практиках [5], это возможности интеграции дополнительного и основного образования, значение культуры, эстетики и эмоционального развития детей [6].

В 2024–2025 году в Институте развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета возник новый проект «Духовно-нравственное воспитание детей на основе традиций сибирских казаков».

В Стратегии государственной политики в отношении казачества [7] российское казачество определяется как «исторически сложившаяся социокультурная общность», действующая на основе принципов уважения исторических традиций страны, гражданственности и патриотизма, обеспечения несения государственной службы. Важнейшим направлением деятельности казачьих объединений является «содействие военно-патриотическому, духовно-нравственному и физическому воспитанию молодёжи». Для достижения обозначенных в Стратегии целей необходима интеграция двух важнейших составляющих: педагогической науки и практик казачьей государственной службы. Педагогизация казачьих сообществ – процесс, обеспечивающий такую интеграцию, в том числе повышение уровня владения педагогическими компетенциями у представителей казачьего сообщества, причастных к образованию, и приобщение к научно-педагогическим исследованиям и разработкам, позволяющим устанавливать баланс между сохранностью казачьих традиций и вызовами современного мира. В европейской, в частности южной части России, проблемы педагогизации казачьих сообществ рассматриваются давно, но для северных регионов этот опыт является относительно новым.

Инициатива запуска такого проекта в педагогическом вузе связана с деятельностью сообщества сибирских казаков, социальная и образовательная активность которых объединила их в рамках программ магистратуры ТГПУ. Пересмотр собственного опыта и опыта коллег из региона и реализуемые виды образовательной деятельности представителей казачьего сообщества не только позволили создать исследовательскую рабочую группу, но и объединить несколько исследовательских линий в рамках одной большой и актуальной проблематики: как традиции сибирских казаков в условиях современного образования способствуют духовно-нравственному воспитанию детей? Данный вопрос будет раскрыт через анализ, описание, модернизацию имеющихся и разработку новых воспитательных практик в контексте следующих содержательных аспектов:

1. Приобщение детей дошкольного возраста к культуре сибирских казаков как способ взаимодействия с семьями для совместного решения воспитательных задач. В рамках данного направления было выявлено противоречие между большим интересом к воспитанию детей на традициях казаков, реализуемых соответствующими практиками на уровне общего образования (классы с казачьим компонентом), и отсутствием преемственности в духовно-нравственном воспитании на основе единых ценностных подходов от дошкольного образования к общему образованию. Разработка единых подходов к внедрению казачьего компонента в воспитательный процесс явля-

ется ресурсным решением как для обеспечения преемственности, так и для создания единого воспитательного пространства, включая родителей как активных субъектов.

2. Переосмысление возможности реализации духовно-нравственного, в частности гражданско-патриотического воспитания школьников в условиях внеурочной деятельности. В некоторых образовательных организациях общего образования казачий компонент реализуется в рамках внеурочной деятельности [8]. Магистрантом был обозначен круг проблем, решение которых позволит трансформировать подходы к разработке программ внеурочной деятельности для казачьих классов. Это вопросы преемственности и формирования единых ценностных оснований и содержательных линий от начальной школы к основной, согласованность подходов и содержания таких программ с деятельностью детско-юношеских организаций в школе («Движение первых», «Орлята России») и учебными дисциплинами (история, физическая культура, ОБЗР).

3. Духовно-нравственное воспитание детей разного возраста, реализуемое на основе традиций сибирских казаков в условиях дополнительного образования. Пространство дополнительного образования – максимально благоприятная среда для приобщения детей к культурным традициям, обеспечивающим деятельностное усвоение ценностных установок. Значимым здесь является объединение в одной группе детей разного возраста, что согласуется с традициями казаков передавать опыт и помогать младшим товарищам, и возможность погружения в творческие и военно-спортивные виды деятельности в контексте казачьей культуры (песни, танцы, мастерство фланкировки и др.).

4. Непрерывность процесса духовно-нравственного воспитания детей на основе традиций казаков. Это направление исследования, которое не только помогает обобщить данные предыдущих исследовательских линий, но и касается вопросов детско-взрослых сообществ и совместных культурных событий, обеспечивающих передачу традиций от поколения к поколению.

Первый год деятельности исследовательской рабочей группы был посвящён, во-первых, анализу собственных образовательных практик, во-вторых, работе с информационными источниками и выявлению исторических аспектов и современных тенденций в образовании, включающей казачий компонент; в-третьих, разработке подходов к созданию единых ценностных оснований, базирующихся на традициях сибирских казаков. Исследования особенностей традиций сибирских казаков, их геосоциальной идентичности и культуры явились одним из интереснейших направлений работы.

Второй год будет посвящён реализации разработанных и обновленных программ, моделей и подходов, а также исследования их эффективности в отношении формирования у детей представлений о духовно-нравственных ценностях.

В образовании есть два подхода к зарождению нового – от теории к практике и противоположный путь – от практики к теории. В данном случае мы имеем возможность поддержать образовательную и исследовательскую инициативу представителей казачьего сообщества, где механизмом поддержки выступила магистратура как пространство, способное обеспечить научное, организационное, методическое сопровождение подобных инициатив. Рассматривая данный прецедент как позитив-

ный опыт, предполагаем не только достижение запланированных в рамках проекта результатов, но и дополнительных положительных эффектов.

**Список источников**


1. Сергей Кравцов: «С 1 сентября 2026 года в школах начнут изучать предмет “Духовно-нравственная культура России”». Новости Минпросвещения России. URL: https://edu.gov.ru/press/9364/sergey-kravcov-s-1-sentyabrya-2026-goda-v-shkolah-nachnut-izuchat-predmet-duhovno-nravstvennaya-kultura-rossii/ (дата обращения: 06.04.2024).

2. Ольга Петрова: Приоритет воспитательной работы в вузах – укрепление духовно-нравственных ценностей. Новости Минорнауки России. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/73109/

3. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 06.04.2024).

4. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. URL: https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html (дата обращения: 06.04.2024).

5. Лобанов В. В. Коллективизм и разновозрастность в зарубежном и российском образовании XIX – начала XX вв. // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (Калуга, 26–28 сентября 2024 г.). Калуга : Волгоградская государственная академия последипломного образования, 2024. С. 338–342 (дата обращения: 06.04.2024).

6. Сайбединов А. Г., Кузнецова Л. В., Герасименко Т. Б. Воспитательные возможности реализации концепции эмоционального образования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. № 4 (44). С. 7–15.

7. Стратегия государственной политики в отношении российского казачества на 2021–2030. URL: https://vsko.ru/wp-content/uploads/2020/08/0001202008090004.pdf (дата обращения: 06.04.2024).

8. В Томской области действует восемь казачьих классов // Официальный интернет-портал Администрации Томской области. URL: https://tomsk.gov.ru/news/front/view?id=123010 (дата обращения: 06.04.2024).

# РАЗДЕЛ 10. ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ТЕХНОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КАДРОВОГО СООТВЕТСТВИЯ ЗАПРОСАМ РЫНКА ТРУДА

УДК 72.021

## Соучаствующее проектирование как метод разработки дизайн-проектов общеобразовательных пространств

## Participatory design as a method for developing interior design projects for educational spaces

**Иван Алексеевич Волков**
**Ivan Alekseevich Volkov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,
ivan-volkov@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье проанализирован опыт использования метода соучаствующего проектирования при разработке дизайн-проекта МАОУ Лицей № 1 имени А. С. Пушкина. Описан процесс подготовки и выполнения соучаствующего исследования в образовательном пространстве. Проанализированы результаты, полученные по итогу выполнения дизайн-проекта. Выявлены компетенции, полученные студентами-дизайнерами в ходе выполнения дизайн-проекта.
***Ключевые слова:*** соучаствующее проектирование, образовательная среда, дизайн-проект, соучаствующее исследование, школа мечты
***Keywords:*** participatory design, educational environment, design project, participatory research, dream school

Актуальность исследования связана с тем, что в современном технологическом мире возникла необходимость в создании образовательной среды, которая бы учитывала потребности всех участников образовательного процесса, а именно учеников, педагогов и родителей. Требуется образовательная среда, которая была бы комфортной, технологичной и адаптивной к различным ситуациям. Для решения данной проблемы используется метод соучаствующего проектирования, принципы которого описаны в работах Генри Саноффа. Данный метод позволяет включить в процесс проектирования всех заинтересованных сторон, а не только создателей дизайн-проекта. Участники проектирования совместными усилиями определяют проблемы, цель и задачи проекта, а также пути их решения [1].

Целью исследования является анализ опыта использования метода соучаствующего проектирования при разработке дизайн-проекта в МАОУ Лицей № 1 имени

© Волков И. А., 2025

А. С. Пушкина. В процессе исследования решались следующие задачи: описание процесса подготовки и выполнения соучаствующего исследования в образовательном пространстве Лицея № 1 имени А. С. Пушкина; анализ результатов, полученных по итогу выполнения дизайн-проекта; выявление компетенций, полученных студентами-дизайнерами в ходе выполнения дизайн-проекта.

С целью привлечения молодых дизайнеров и архитекторов к созданию дизайн-проектов для школ [2], включенных в программу капитального ремонта «Модернизация школьных систем образования», утвержденную Президентом Российской Федерации В. В. Путиным, в 2022 г. был создан Федеральный общественно значимый просветительский проект «Школа мечты». Реализация проекта осуществляется в рамках Федерального общественного штаба по наблюдению за капитальным ремонтом, организованного Министерством просвещения РФ совместно с Общественной палатой РФ [3].

Работа над дизайн-проектом началась с марафона соучаствующего проектирования 18 сентября 2024 г., старт – с формирования команды, в которую вошли студенты Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) и Томского государственного архитектурно-строительного университета (ТГАСУ), а также два педагога-куратора от ТГПУ и ТГАСУ. Командам необходимо было разработать дизайн-проект модернизации образовательного пространства МАОУ Лицея № 1 имени А. С. Пушкина. В октябре 2024 г. под руководством педагогов-кураторов команда студентов посетила МАОУ Лицея № 1 имени А. С. Пушкина, чтобы провести исследование в учебном пространстве.

Работа по проведению исследования в рамках марафона соучаствующего проектирования состояла из следующих этапов:

Первый этап – подготовительный. На данном этапе команде необходимо было изучить информацию о проектируемом объекте. Команда ознакомилась с исторической справкой о лицее, изучила особенности его расположения в структуре Томской области. Команде также необходимо было запросить планы БТИ у администрации для изучения объемно-планировочной структуры. Команды изучили и выбрали методы соучаствующего исследования для разных категорий и возрастных групп, подготовили техническое задание, а также вопросы для участников исследования и приступили ко второму этапу [4].

Второй этап – исследовательский. В качестве методов была использована следующая комбинация [4]: метод наблюдения и фотофиксация, сказкотворение, графическое анкетирование «Как бы я изменил школу», социологический опрос «Как бы я изменил школу», онлайн-опрос «Школа мечты для каждого». Представим более подробно опыт применения некоторых методов:

1. Метод наблюдения и фотофиксация. Во время посещения образовательного пространства лицея команде от ТГАСУ необходимо было погрузиться в специфику повседневной жизни и выполнить фотофиксацию, все это требовалось для оценки состояния помещений, выявления мест износа отделочных материалов, следов подтопления.

2. Сказкотворение. Данный метод был использован среди школьников 1–4-х классов. Участникам исследования необходимо было нарисовать самое любимое и самое нелюбимое место в лицее.

3. Графическое анкетирование «Как бы я изменил школу». Параллельно с проведением фотофиксации командой ТГАСУ команда от ТГПУ проводила исследование среди школьников 5–8-х классов. Школьникам нужно было нарисовать на маркерной доске лицей с его недостатками и достоинствами и предложить изменения по его изменению в лучшую сторону.

4. Творческое интервью «Какой я вижу свою школу в будущем». Интервью было проведено среди школьников 9–11-х классов. За 15 минут участникам необходимо было написать 2-3 предложения о перспективах развития лицея и подумать над тем, чем лицей будет полезен новому поколению.

5. Онлайн-опрос «Школа мечты для каждого». Для проведения опроса команда заранее подготовила вопросы в Яндекс-форме. Родителям и учителям необходимо было ответить на вопросы, связанные с досугом детей во время перемен, изменением в дизайне интерьера, которые они хотели бы видеть, цветовой палитре и т. д. После проведения исследований команды приступили к следующему этапу.

Третий этап – аналитический. Команды провели подробный анализ полученных данных, что позволило выявить и систематизировать полученные результаты в виде запросов от учеников и родителей. Исследование выявило следующие запросы:

– запросы от учеников: организовать зону досуга (коворкинг), зону активного отдыха и мероприятий, зону социальной активности, использовать современный дизайн и оборудование;

– запросы от родителей: упростить передвижение и продумать навигацию по пространству лицея, увеличить количество аудиторий, организовать помещения для внеурочных занятий, организовать зону отдыха и социальной активности.

Выявленные запросы позволили наметить путь редизайна, а также определить задачи, которые предстоит решить в ходе проектирования предметно-пространственной среды. После завершения марафона соучаствующего проектирования команда приступила к следующему этапу в рамках проекта [4].

*Проектный этап.* Со стороны организаторов проекта команде было предложено продолжить работу. В итоге было проведено разделение зон ответственности: команда ТГАСУ разрабатывает дизайн-проект многофункционального пространства на втором этаже, лестницы, фасада лицея и проект оранжереи; команда ТГПУ занимается дизайн-проектом помещений первого этажа: входной зоны и рекреации, коридоров, кабинетов дополнительного образования, гардероба, кабинетов психолога и логопеда, учительской и санузлов. Распределение задач позволило командам выполнять работу по проектированию более эффективно для последующей сдачи проекта в срок. Для реализации проекта со стороны проектного офиса организовывались вебинары и обучающие сессии по современным дизайн-подходам, вопросам цвета, навигации, функционального зонирования. По итогу изучения обучающих материалов команды преступили к выполнению следующих задач: во-первых, разработали стилистическое и цветовое решение для дизайн-проекта, включающие примеры интерьеров, фактур и цветовых палитр для различных помещений лицея; во-вторых, разработали планы функционального зонирования и размещения мебели, осветительных приборов и напольного покрытия; в-третьих, подготовили развертки стен и трехмерные визуализации для каждого помещения.

Чтобы создать планы и развертки помещений, а затем оформить дизайн-проект, команде из ТГПУ пришлось освоить программы для векторной графики. В сжатые сроки студенты изучили функционал Inkscape и Corel Draw. Параллельно с разработкой планов и разверток студенты подбирали мебель для создания матрицы материалов. Для создания трехмерных визуализаций помещений школы они освоили редактор трехмерной графики Blender. Команда успешно смоделировала стены и мебель внутри лицея, а также настроила текстуры и освещение. Также командой от ТГПУ были разработаны элементы фирменного стиля, которые включают в себя знаковых персонажей и использование их в навигации по образовательному пространству лицея.

После выполнения всех задач проекта полученные результаты были оформлены в виде презентации дизайн-проекта.

В январе и феврале 2025 г. была организована сессия в режиме «вопрос – ответ», в формате онлайн-групповых разборов проектов с участием экспертов [2]. Обратная связь, полученная в ходе разбора, была использована для доработки проекта, чтобы в итоге представить полученные результаты на защите. Защита проекта на региональном уровне в Томской области состоялась 20 марта 2025 г. в конференц-зале ТГАСУ.

Участие в соучаствующем проектировании и работа по выполнению реального дизайн-проекта позволили молодым архитекторам и дизайнерам получить и развить множество компетенций. Все их можно разделить на soft skills и hard skills.

К soft skills, или «гибким навыкам», можно отнести:

а) коммуникативные навыки, так как в процессе выполнения дизайн-проекта студентам необходимо было работать в команде, что позволило им освоить умение договариваться, распределять задачи между собой, аргументированно отстаивать свою позицию в споре, искать компромиссы, разрешать конфликты в случае их появления. Так как сроки на выполнение дизайн-проекта были ограничены, студенты научились организовывать свою работу, справляться со стрессом и дисциплинировать себя на пути к общей цели. Взаимодействие между двумя вузами позволило обменяться новым опытом и полезными знакомствами;

б) навыки критического мышления. Работа над дизайн-проектом предполагала взаимодействие с заказчиком в лице учеников, родителей, учителей и администрации. В процессе взаимодействия с ними студенты научились выслушивать обратную связь, адаптироваться к различным требованиям, корректировать дизайн-проект с учетом обратной связи. Также критика исходила не только от заказчика, но и со стороны наставников и экспертов. Студенты научились анализировать свои и чужие ошибки, что очень важно для развития будущих архитекторов и дизайнеров, работа которых предполагает постоянное взаимодействие с заказчиком и правки с его стороны.

К hard skills, или «жестким навыкам», можно отнести:

а) умение работать в графических редакторах. Умение стало значимым для того, чтобы выполнить дизайн-проект. Так, участникам от ТГПУ необходимо было освоить несколько графических редакторов. Под руководством опытного наставника студенты освоили программы для векторной графики Inkscape и Corel Draw для выпол-

нения чертежей помещений и оформили результаты проектирования для презентации перед заказчиком. Для создания стен, пола, потолка, моделей мебели, а также создания визуализаций студенты освоили редактор трехмерной графики Blender;

б) навыки создания дизайна. Участники проекта освоили и углубили множество фундаментальных навыков дизайна, таких как композиция, колористика, основы создания дизайна интерьера и фирменного стиля. Студенты познакомились с современными трендами в проектировании интерьера образовательных учреждений.

Таким образом, использование метода соучаствующего проектирования при разработке дизайн-проекта МАОУ Лицей № 1 имени А. С. Пушкина позволило создать образовательное пространство, учитывающее потребности всех членов образовательного процесса. В процессе выполнения дизайн-проекта молодые архитекторы и дизайнеры сформировали множество профессиональных и коммуникативных компетенций. Опыт полученных в ходе исследования умений может быть использован как в дальнейшем проектировании образовательных пространств, так и при обучении молодых специалистов.

**Список источников**

1. Санофф Г. Соучаствующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов : пер. с англ. Волгоград : Проектная группа 8, 2015. 170 с.

2. Школа мечты. URL: https://школамечты.рф (дата обращения: 06.06.2024).

3. Школа мечты. URL: https://znanierussia.ru/articles (дата обращения: 06.06.2024).

4. Методические рекомендации по проведению марафона. URL: https://disk.yandex.ru/i/CaqoQSEgl9Vcnw (дата обращения: 06.06.2024).

УДК 377.12

# Организационно-педагогические условия совершенствования дуальной системы подготовки специалистов

# Organizational and pedagogical conditions for improving the dual system of specialist training

**Евгения Петровна Гончарова, Тянь Линин**
**Evgenia Petrovna Goncharova, Tian Linin**

Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь,
Belarusian National Technical University, Minsk, Republic of Belarus

**Автор, ответственный за переписку:** Евгения Петровна Гончарова,
egont12@mail.ru

***Аннотация.*** Представлена дефиниция понятия «организационно-педагогические условия». Рассмотрены понятия «организационные условия», «педагогические условия», раскрыто понятие «организация». Обобщены и раскрыты четыре организационно-педагогических условия успешной реализации дуальной подготовки будущего специалиста.
***Ключевые слова:*** организационно-педагогические условия, организационные условия, педагогические условия, дуальное обучение
***Keywords:*** organizational and pedagogical conditions, organizational conditions, pedagogical conditions, dual education

Дуальное обучение как форма подготовки специалистов всё чаще привлекает внимание исследователей. Дуальная форма обучения студентов, основанная на интеграции аудиторной подготовки и работы на предприятии (организации), привлекает рядом преимуществ, среди которых сокращение сроков адаптации специалиста на рабочем месте, повышение уровня его профессиональной подготовленности, гарантия трудоустройства и т. д.

В рамках обучения студентов на производстве по дуальной системе работодатель приобретает возможность выбора необходимых для себя кадров на основе соответствия требованиям, которые способствуют снижению расходов на процессы повышения уровня квалификации и адаптации. Данный подход ориентирован на повышение уровня мотивации студентов в рамках получения образовательного потенциала. Дуальная система обучения способна создать условия, при которых студенты – будущие специалисты могут работать с высоким уровнем активности и производительности, а предприятие в перспективе получает подготовленных профессионалов.

Выявление организационно-педагогических условий взаимосвязанных элементов образовательной системы осуществляется с целью создания оптимальной среды для достижения педагогических задач. Основным противоречием процесса обучения, с точки зрения В. И. Загвязинского, является несоответствие между тем, чего достиг обучающийся, и тем, чего требуется достичь [1]. Выявление организа-

© Гончарова Е. П., Тянь Линин, 2025

ционно-педагогических условий способно приблизиться к разрешению данного противоречия.

В контексте дуального обучения организационно-педагогические условия представляют собой систему мер, обеспечивающих эффективное взаимодействие образовательных организаций и предприятий. Термин «организационно-педагогические условия» можно разделить на два понятия: «организационные условия» и «педагогические условия». При разработке и реализации дуального обучения создаются соответствующие условия, имеющие организационный и педагогический характер.

Понятие «организационные условия» подразумевает совокупность управленческих, структурных и ресурсных факторов, обеспечивающих упорядоченное функционирование и развитие системы. В образовательном контексте это специально созданная система мер и механизмов, направленных на эффективную организацию педагогического процесса.

Ключевым аспектом понятия «организационные условия» выступает категория «организация». Термин «организация» подразумевает:

1) внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленную его строением;

2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;

3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил [2].

Содержание понятия «педагогические условия» основано на рассмотрении трех подходов в контексте педагогической науки.

В рамках первого подхода необходимо отметить, что педагогические условия могут определяться как важная система определенной меры педагогического воздействия на основе физической и пространственной среды.

В рамках данного подхода выделяются следующие педагогические условия:

– совокупность определенных педагогических и воспитательных мер, включающих методы, технологии и формы организации;

– выбор форм и методов развития пространственной среды, которые направлены на определение условий обучения и воспитания в процессе проектирования педагогической системы.

Согласно второму подходу, педагогические условия рассматриваются как неотъемлемый компонент проектирования педагогической системы. Они представляют собой комплекс внутренних (индивидуальное развитие обучающихся) и внешних (успешная реализация процесса обучения) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие [3].

Согласно М. В. Зверевой, педагогические условия есть содержательная характеристика главных компонентов педагогической системы, включая содержание образования, организационные формы, дидактические средства и особенности субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе [4].

На основе третьего подхода педагогические условия могут рассматриваться в рамках закономерностей и связей в ходе образовательного процесса.

Н. В. Ипполитова выделяет следующий набор характеристик понятия «организационно-педагогические условия»:

– определение систем и показателей целенаправленного типа проектирования в рамках определенных форм и методов решения педагогических задач;

– необходимость применения совокупности мер воздействия в рамках отражения конкретных условий, которые определяются как основа определенных показателей педагогической системы;

– взаимосвязь выявленных показателей на основе определенного единства процессов решения задач [5].

Эффективная реализация дуального обучения требует создания определенных педагогических условий, обеспечивающих интеграцию образовательного и производственного процессов. Л. П. Савоськина [6] подчеркивает, что эти условия должны способствовать формированию единой образовательной экосистемы, где теоретическое обучение органично сочетается с практической подготовкой на производстве.

Анализ психолого-педагогических исследований, а также изучение зарубежного опыта (в частности, стран с развитой системой дуального обучения) позволили выделить ключевые организационно-педагогические условия, которые необходимо внедрить для достижения наилучших результатов:

1) гибкая адаптация учебных планов, сочетающая государственные стандарты с индивидуальными запросами предприятий-партнеров, участвующих в подготовке кадров для собственных производственных нужд;

2) профессионализация учебного процесса за счет включения в программу реальных производственных кейсов, работы на специализированном оборудовании и освоения актуальных технологических решений;

3) симбиоз академического и производственного компонентов, направленный на ускоренную профессиональную адаптацию через выполнение междисциплинарных проектов с практической отдачей в виде инновационных предложений;

4) многоуровневая система профессионального становления, учитывающая современные производственные реалии и способствующая последовательному развитию управленческого потенциала и профессиональной самореализации.

Реализация первого организационно-педагогического условия строится на дифференциации образовательной программы, где базовый компонент определяется государственными требованиями, а вариативная часть формируется с участием работодателей, применяющих кластерный метод структурирования содержания.

Второе организационно-педагогическое условие ориентировано на формирование технологической грамотности будущих специалистов. Переход от физического труда к цифровому управлению требует освоения 3D-моделирования, основ алгоритмизации и навыков работы с автоматизированными системами. Эффективным инструментом в этом процессе выступает метод ситуационных производственных задач, дающий комплексное понимание технологических, информационных и организационных аспектов профессиональной деятельности.

Третье организационно-педагогическое условие реализуется через проектно-деятельностную модель, где интеграция компетенций происходит в процессе работы над междисциплинарными кейсами, максимально приближенными к реальной производственной практике.

Четвертое организационно-педагогическое условие предусматривает возможность параллельного освоения смежных квалификаций, что повышает профессиональную мобильность выпускников в условиях динамичного рынка труда и глобализационных социальных процессов.

Анализ психолого-педагогических исследований и успешных зарубежных моделей показывает, что эффективность дуального обучения зависит от системного внедрения ключевых условий: интеграции теории и практики, участия работодателей, подготовки кадров, гибкости образовательных траекторий и постоянного мониторинга. Реализация этих мер может способствовать созданию конкурентоспособной системы дуального обучения, отвечающей требованиям современной экономики.

**Список источников**

1. Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения. Свердловск : Среднеуральское книжное изд-во, 2011. 183 с.

2. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152.

3. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 383 с.

4. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М. : Педагогика, 1987. № 1. С. 29–32.

5. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.

6. Савоськина Л. П. Разработка эффективной модели дуального обучения в условиях инновационного развития // Среднее профессиональное образование. 2020. № 9 (301). С. 42–45.

УДК 316.47

# Интеграция арт-терапевтических практик в гончарной мастерской

# Integration of art therapy practices in the pottery workshop

**Анастасия Алексеевна Григорьева[1], Елизавета Сергеевна Романовская[2], Анастасия Игоревна Копытова[3]**
**Anastasia Alekseevna Grigorieva[1], Elizaveta Sergeevna Romanovskaya[2], Anastasia Igorevna Kopytova[3]**

[1,2,3]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1,2,3]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Елизавета Сергеевна Романовская, liza.romanovskaya.2016@mail.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена теоретическому обоснованию возможности интеграции арт-терапевтических практик в формат гончарных мастер-классов. Рассматриваются психоэмоциональные эффекты работы с глиной, способствующие снижению тревожности, расслаблению и самовыражению участников. Описана структура занятий, включая этапы подготовки, творческой практики и рефлексии, а также различные форматы проведения (индивидуальный, парный, групповой). Особое внимание уделяется методическим аспектам: используемым техникам, роли мастера и ожидаемым терапевтическим результатам.
***Ключевые слова:*** арт-терапия, гончарная мастерская, психология, психотерапия искусством, социальная работа, педагогика
***Keywords:*** art-therapy, pottery workshop, psychology, art psychotherapy, social work, pedagogy

Работа с глиной всегда носила терапевтический характер. Работа с ней снижает тревожность, расслабляет мышцы и снимает зажимы, помогает в эмоциональной разрядке, что так необходимо в современном мире, в котором каждый день наполнен стрессом и переживаниями. Для разрядки людям необходимы места, где они могут расслабиться и «перезагрузить» себя и свою психику.

Цель исследования – обосновать теоретическую возможность интеграции арт-терапевтических практик в формат гончарных мастер-классов и выделить методические аспекты проведения подобных занятий, обозначая ожидаемый эффект от их внедрения.

Арт-терапия не требует от участников каких-то особых талантов и умений, так как делается больший акцент именно на процессе. Во время работы участник позволяет себе увидеть свои проблемы с помощью ее визуализации, проработать пережитый опыт. Этот метод позволяет экспериментировать с эмоциями и ощущениями, дает выражать их на символическом уровне. Основная цель арт-терапии, как инструмента психологической поддержки – гармонизация внутреннего состояния участников, восстановление его психологического равновесия и помощь в преодолении трудностей, возникших из-за продолжительного стресса [1, с. 24].

© Григорьева А. А., Романовская Е. С., Копытова А. И., 2025

С ростом интереса к гончарному делу развилось мнение, что работа с глиной положительно влияет на психику человека, что действительно является таковым, ведь через тактильную работу с глиняной массой активизируются моторные и сенсорные ощущения, способствующие расслаблению и концентрации внимания. Процесс лепки также включает в себя способ самовыражения и общения, погружая в медитативное состояние [2, с. 42–44]. Таким образом, занятия по гончарному делу могут стать эффективным инструментом арт-терапии, создавая благоприятные условия для самовыражения и психологической разгрузки.

При разработке гончарного мастер-класса, интегрирующего в себя арт-терапевтические элементы, необходимо учитывать следующие методические принципы: структура занятия, формат проведения, применяемые техники, ожидаемые эффекты.

Каждое занятие должно включать три этапа: подготовка, творческая практика и рефлексия. На этапе подготовки происходит введение в тематику, создание благоприятной атмосферы, знакомство с материалом и техникой работы с глиной. Творческая практика является основным этапом, посвященным процессу моделирования, где участники используют интуитивные и заранее отработанные техники под руководством мастера гончарной студии. Завершающий этап – рефлексия, которая помогает осмыслить полученный опыт и обменяться впечатлениями [1, с. 25–26].

Мастер-классы могут быть организованы в разном формате, каждый из которых может различаться в организации и методике работы [1, с. 55–58]:

1. Индивидуальный формат строится на основе персонального подхода, учитывая при этом уникальный темп работы участника мастер-класса. При личной встрече мастера и участника легче создается атмосфера безопасности и доверия, что способствует открытию внутренних переживаний.

2. Парный формат позволяет участникам поддерживать друг друга и обмениваться впечатлениями. Также появляется возможность создания совместного изделия, что поможет больше укрепить взаимоотношения между участниками, развивая эмпатии.

3. Групповой формат создает атмосферу сообщества, оказывая социальную поддержку между участниками и стимулируя креативное и эмоциональное раскрытие. Возникает необходимость в профессиональных навыках ведущего мастер-класса для модерации процесса занятия из-за большего количества участников.

В рамках занятий можно использовать следующие приемы и техники:

1) работа на гончарном круге. Вращение гончарного круга требует от участника мастер-класса полной концентрации, что позволяет снизить тревожность и расслабиться;

2) лепка из пласта позволяет формировать изделия, которые не должны соответствовать стандартам идеала и точности. Это дает возможность больше экспериментировать, находить неожиданные решения и переставать бояться ошибок;

3) создание разнообразных форм (кружка, тарелка, ваза, декор) отражает личные потребности и желания участника, укрепление самооценки за счет использования собственноручно созданного изделия в будущем;

4) применение текстур и тиснений активизирует сенсорное восприятие, что в свою очередь снижает стресс и эмоциональное напряжение, улучшая общее психическое состояние. Добавление уникальных узоров и текстур позволяет участнику выразить свою индивидуальность в процессе создания изделия;

5) использование красок вводит элемент цветотерапии, оказывая воздействие на эмоциональное состояние;.

6) работа с метафорами. Использование метафорических слов в процессе наставничества, чтобы помочь участникам осмыслить свои эмоции. Например, «преображение», «перерождение», «возрождение» и т. п.

Не менее важным аспектом остается роль ведущего. Мастер должен создавать безопасное и располагающее к творчеству пространство, мягко направлять участников в процессе работы, задавать вопросы, поддерживать и способствовать рефлексии. Необходимо следить за эмоциональным состоянием участников, помогая им интерпретировать переживания, отраженные в изделиях.

Положительные психокоррекционные эффекты в результате арт-терапии:

1) получение большего внимания к своим чувствам, появляющимся в процессе проживания какого-либо опыта, что способствует повышению самооценки [1, с. 18];

2) непосредственно процесс творчества, дающий символически представить мысли и эмоции, является безопасным способом психоэмоциональной разгрузки;

3) возникающее чувство внутреннего контроля мыслей и эмоций;

4) коррекция социальных взаимодействий (посттравматическое расстройство, ОКР, аутизм);

5) проработка межличностных отношений (с семьёй, друзьями или коллегами);

6) профилактика психологических травм (суицид, насилие, потеря близкого) [3, с. 74] и др.

Таким образом, интеграция арт-терапевтических практик в гончарную мастерскую представляет собой перспективное направление, позволяющее объединить традиционное ремесло и современные психолого-педагогические подходы. Изученные теоретические основы демонстрируют, что работа с глиной способна оказывать благоприятное воздействие на эмоциональное воздействие и творческий потенциал. Теоретико-методологический анализ позволяет считать интеграцию арт-терапевтических аспектов в гончарную мастерскую обоснованной и перспективной для дальнейшего изучения и практического применения, что подтверждается собранными данными и анализом С. Н. Постниковой, которая в своей магистерской диссертации описала исследования психоэмоционального выгорания у волонтёров средствами арт-терапии и выяснила ряд полезных факторов, указывающих на потенциальное развитие выгораний у людей, занимающихся профессиональной деятельностью [5, с. 19–27], а также в рамках своей работы разработала и провела программу арт-терапии для добровольцев с дальнейшим исследованием результатов проведенной терапии среди целевой группы [5, с. 44–45, 48–49].

**Список источников**

1. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе : учебное пособие. СПб. : Речь, 2007. 336 с.

2. Акименко Г. В., Боровикова З. В., Валиуллина Е. В. и др. Арт-терапия в условиях современных вызовов. Кемерово : КемГМУ, 2023. 279 с.

3. Осипова Е. А., Полежаева К. В. Проблемы и перспективы применения арт-терапии в социальной работе // Система интеграции в здравоохранении : сборник статей. Екатеринбург, 2017. № 6. С. 70–76.

4. Абдуева П. К. Арт-терапия // Мировая наука : сборник статей. 2018. Вып. 5. С. 127–128.

5. Постникова С. Н. Исследование психоэмоционального выгорания волонтеров средствами арт-терапии : магистерская диссертация. Тольятти, 2025. С. 70.

6. Институт статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ. Креативный сектор России в цифрах: 2024. URL: https://issek.hse.ru/news/996745368.html (дата обращения: 20.04.2025).

УДК 378

# Особенности формирования и развития навыков технологического предпринимательства студентов педагогического вуза

# Features of the formation and development of technological entrepreneurship skills of students of a pedagogical university

**Оксана Анатольевна Нестерова[1], Александр Александрович Храмцов[2]**
**Oksana Anatolyevna Nesterova[1], Alexander Alexandrovich Khramtsov[2]**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,

**Автор, ответственный за переписку:** Оксана Анатольевна Нестерова,
nesterova@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье актуализированы вопросы технологического предпринимательства для студентов педагогических направлений, представлены отличительные особенности формирования и развития навыков технологического предпринимательства, сводящиеся к педагогической направленности, особенностям мышления и подхода к решению задач, интеграции образовательных технологий, а также фокуса на социальную миссию. В качестве одного из ключевых образовательных ресурсов в развитии навыков технологического предпринимательства предлагается использование процесса учебной практики, включающего пять этапов, по каждому из которых авторами предлагаются типовые индивидуальные задания для студентов.
***Ключевые слова:*** навык, технологическое предпринимательство, студент педагогического вуза, учебная практика
***Keywords:*** skill, technological entrepreneurship, pedagogical university student, educational practice

Согласно Концепции технологического развития, до 2030 года перед нашей страной стоит задача достичь опережающего роста технологий для строительства инновационной экономики. И самый короткий и верный путь к решению этой задачи – создание и развитие технологических стартапов – наиболее динамичного элемента новой экономики [1]. Под технологическим предпринимательством понимают вид деятельности, сфокусированный на создании прорывных инноваций, обеспечивающих долгосрочные конкурентные преимущества компании и открывающие возможности для создания уникального ценностного предложения [2].

Современный мир характеризуется стремительным развитием технологий, что оказывает значительное влияние на все сферы жизни общества, включая образование. В условиях цифровизации экономики и возрастающей потребности в инновациях становится важным развитие компетенций, связанных с технологическим предпринимательством, среди будущих педагогов. Рассмотрим подробнее основные ключевые аспекты, подчеркивающие важность исследуемой проблематики.

© Нестерова О. А., Храмцов А. А., 2025

Во-первых, отметим необходимость адаптации образовательных процессов. Так, педагогические вузы готовят специалистов, которые будут формировать будущее поколение. Для успешной работы в современных условиях педагогам необходимы знания и навыки, позволяющие интегрировать новые технологии в образовательный процесс. Технологическое предпринимательство помогает студентам осознать возможности инновационных решений, развивать креативность и адаптироваться к изменениям в образовательной среде.

Во-вторых, формирование междисциплинарной компетенции. Технологические предприниматели обладают уникальными навыками, сочетающими технические знания с бизнес-компетенциями. Это позволяет будущим учителям лучше понимать процессы внедрения новых методик и технологий в обучение, разрабатывать образовательные продукты и сервисы, соответствующие современным требованиям рынка труда.

В-третьих, поддержка стартап-экосистемы. Студенты педагогических вузов могут стать инициаторами создания образовательных стартапов, направленных на улучшение качества образования через использование передовых технологий. Такие проекты способствуют развитию национальной инновационной системы и созданию рабочих мест в сфере высоких технологий.

В-четвертых, развитие критического мышления и лидерских качеств. Участие в технологических проектах требует от студентов способности анализировать проблемы, находить нестандартные решения и эффективно управлять ресурсами. Эти навыки полезны не только в предпринимательской деятельности, но и в профессиональной карьере учителя, где важно уметь мотивировать учеников и создавать условия для их успешного обучения.

И, в-пятых, это социальная значимость. Образование играет ключевую роль в формировании социально-экономической структуры общества. Преподаватели, обладающие знаниями и умениями в области технологического предпринимательства, смогут внедрять инновационные подходы в школах и вузах, способствуя повышению уровня образованности населения и улучшению социальной мобильности.

Формирование и развитие навыков технологического предпринимательства у студентов педагогического вуза имеют ряд особенностей, отличающих этот процесс от аналогичных усилий в отношении студентов других специальностей.

Так, студенты педвуза готовятся к работе в образовательной сфере, что накладывает отпечаток на их восприятие технологий и инноваций. Они склонны рассматривать технологическое предпринимательство через призму образовательного процесса, стремясь использовать технологии для повышения качества обучения и воспитания. В силу специфической профессиональной ориентации (педагогическая направленность) вместо создания универсального мобильного приложения студенты могут сосредоточиться на разработке образовательного сервиса, ориентированного на школьников или студентов.

Педагоги больше внимания уделяют вопросам этики, доступности и инклюзивности технологий. Это влияет на выбор направлений для технологических стартапов, делая акцент на социальных проектах и продуктах, полезных для широкого круга пользователей. Таким образом, можно констатировать, что в тема-

тизме предпринимательских проектов акцент будет сделан на социальные и гуманитарные аспекты.

Преподавательская деятельность требует высокого уровня креативности и умения сопереживать ученикам. Эти качества могут быть использованы в технологическом предпринимательстве для создания продуктов, учитывающих индивидуальные особенности пользователей. Такие особенности мышления и подхода к решению задач инициируют идеи проектирования интерактивных учебных пособий, адаптирующихся под уровень подготовки учащихся. Также будущие педагоги привыкли работать в условиях многозадачности и быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Эти навыки полезны в стартап-среде, где часто приходится менять стратегии и оперативно решать возникающие проблемы. Студенты педвуза хорошо разбираются в дидактике и методиках обучения, что позволяет им глубже понимать, как технологии могут улучшить учебный процесс. Это знание может быть использовано для создания инновационных образовательных продуктов.

Наличие опыта в проектной деятельности делает студентов более подготовленными к участию в технологических стартапах, так как многие учебные программы для будущих учителей включают элементы проектной работы. Они умеют планировать, организовывать работу команды и доводить проекты до конца.

Немаловажной особенностью студентов педагогических специальностей является фокус на социальную миссию, ориентация на общественные нужды. Студенты педвуза чаще всего выбирают проекты, имеющие социальную значимость, направленные на решение конкретных проблем общества. Это отличает их от студентов технических специальностей, которые могут концентрироваться на коммерческих аспектах технологий.

Обобщая изложенное, можно констатировать, что формирование и развитие навыков технологического предпринимательства у студентов педагогического вуза отличаются своей направленностью на социальные и образовательные аспекты, креативностью, эмпатией и способностью интегрировать образовательные технологии в повседневную практику. Эти особенности делают выпускников педвузов ценными участниками технологического сектора, способными создавать инновационные продукты, улучшающие жизнь и обучение миллионов людей.

Для развития навыков технологического предпринимательства будущих педагогов в вузе необходим комплекс ресурсов: учебные дисциплины, направленные на развитие навыков технологического предпринимательства, доступ к маркетплейсам образовательных услуг, соответствующая техническая база и наставничество педагогов и предпринимателей [3]. Прохождение учебной практики в компании – отличная возможность для студентов педагогического вуза развить навыки технологического предпринимательства, на наш взгляд. Этот процесс может включать ряд этапов (рис. 1).

На первом этапе осуществляется интеграция в реальные проекты, студент может иметь возможность участия в разработке инновационных продуктов в реальных технологических проектах компании. Это может быть разработка мобильных приложений, цифровых платформ, образовательных сервисов или продуктов на основе искусственного интеллекта. Такой опыт позволит погрузиться в специфику техно-

логического предпринимательства и увидеть, как идеи превращаются в готовые коммерческие решения. Например, студенту может быть поручена работа по созданию цифрового образовательного курса или платформы для дистанционного обучения. Также на практике полезно изучить уже существующие продукты компании и провести сравнительный анализ с аналогичными предложениями на рынке. Это даст представление о том, как формируются конкурентные преимущества и какие технологии используются для достижения успеха.

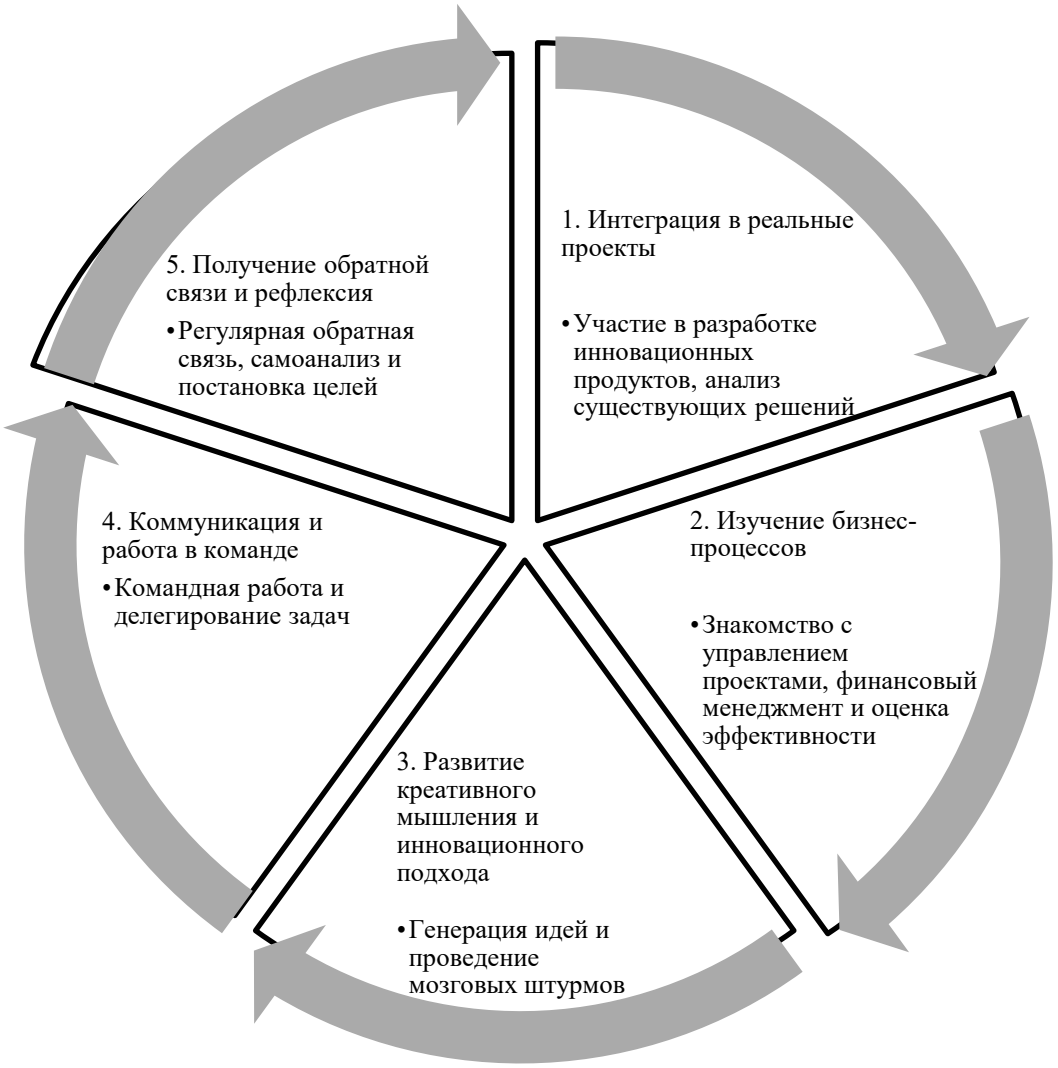



Рис. 1. Процесс формирования и развития навыков технологического предпринимательства в период прохождения учебной практики

Индивидуальное задание на данном этапе может быть сформулировано следующим образом: провести исследование рынка образовательных технологий и предложить улучшения для текущего продукта компании.

На втором этапе нужно предложить студенту изучить бизнес-процессы, познакомиться с управлением проектами. На наш взгляд, учебная практика должна включать изучение методологий управления проектами, таких как Agile, Scrum или Waterfall. Это поможет понять, как организованы рабочие процессы в технологиче-

ском бизнесе, как распределяются роли и ответственность между членами команды. Роль студента на данном этапе будет заключаться в участии в регулярных совещаниях, составлении отчетов по прогрессу проекта, взаимодействии с различными отделами компании. Важно познакомиться с основными показателями эффективности бизнеса, такими как ROI (возврат на инвестиции), CAC (стоимость привлечения клиента) и LTV (жизненная ценность клиента). Это поможет оценить экономическую целесообразность внедряемых технологических решений. В качестве индивидуального задания на данном этапе можно предложить следующее: подготовить финансовый отчет по одному из проектов компании, проанализировать затраты и доходы.

На этапе развития креативного мышления и инновационного подхода осуществляется генерация идей и проведение мозговых штурмов. Компании часто организуют сессии по генерации идей для поиска новых направлений развития. Студентов можно вовлечь в этот процесс, предлагая им выдвигать собственные предложения по улучшению текущих продуктов или созданию новых. Компания может позволить студентам реализовывать небольшие экспериментальные проекты, направленные на тестирование гипотез или проверку новых технологий. Это отличный способ научиться быстро реагировать на изменения и адаптироваться к неопределенности. В качестве индивидуального задания можно поручить студенту мини-проект: создание прототипа нового учебного модуля с использованием VR/AR-технологий.

Четвертый этап учебной практики подразумевает командную работу и делегирование задач. Студенты могут попробовать себя в роли руководителей небольших групп или координаторов проектов. Это научит их эффективно взаимодействовать с коллегами, распределять обязанности и контролировать выполнение задач. Главной задачей этого этапа является координация работы группы разработчиков над обновлением функционала образовательной платформы. Также на этом этапе студенты продемонстрируют способность презентовать свои идеи и результаты работы. Так, во время практики студент может подготовить и представить доклад о проделанной работе перед руководством компании или клиентами.

Получение обратной связи и рефлексия – не менее важный этап учебной практики. Во время практики студенты должны получать регулярную обратную связь от наставников и коллег. Это поможет выявить слабые места и улучшить навыки в тех областях, где это необходимо. Формой обратной связи могут являться еженедельные встречи с куратором практики для обсуждения прогресса и проблем. После завершения каждого этапа практики рекомендуется проводить самооценку достигнутых результатов и ставить цели на следующий период. Это способствует формированию осознанного отношения к процессу обучения и профессиональному росту.

Таким образом, формирование и развитие навыков технологического предпринимательства у студентов педагогических вузов являются стратегически важной задачей, направленной на подготовку высококвалифицированных специалистов, способных успешно адаптироваться к вызовам современного мира и вносить вклад в развитие образовательного процесса и общества в целом. Прохождение учебной практики в компании, как эффективный инструмент в формировании и развитии навыков технологического предпринимательства, это, безусловно, уникальный шанс для студентов педагогического вуза приобрести практические навыки техно-

логического предпринимательства. Интерактивное участие в реальных проектах, знакомство с бизнес-процессами и получение опыта командной работы помогут подготовиться к будущей профессии и расширить горизонты возможностей в мире технологий и инноваций.

**Список источников**

1. Платформа университетского технологического предпринимательства. URL: https://univertechpred.ru/# (дата обращения: 06.04.2025).

2. Орел Ю. В., Тельнова Н. Н., Байчерова А. Р., Шлаев Д. В. Технологическое предпринимательство : учебное пособие. Ставрополь : СтГАУ, 2024. 128 с. // Лань : электронно-библиотечная система. URL: https://e.lanbook.com/book/462254 (дата обращения: 06.04.2025).

3. Богач М. А., Проводова Е. В. Теоретические аспекты развития навыков технологического предпринимательства будущих педагогов в вузе // KANT. 2023. С. 180–185.

УДК 37.06:332.1:316

# Рынок труда и портрет абитуриента технолого-экономического факультета педагогического вуза: предпринимательская траектория как стратегия успеха

# The job market and the applicant profile to the technological and economic faculty of a pedagogical university: an entrepreneurial path as a strategy for success

**Анастасия Игоревна Копытова[1], Елена Владимировна Колесникова[2]**
**Anastasia Igorevna Kopytova[1], Elena Vladimirovna Kolesnikova[2]**

[1,2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1,2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,

**Автор, ответственный за переписку:** Анастасия Игоревна Копытова,
kopitovaai_21@mail.ru

***Аннотация.*** В статье описывается дефицит педагогических и прикладных работников в целом по России и в Томской области в частности. Представлены итоги опроса первокурсников Технолого-экономического факультета (ТЭФ) Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), на основании которого составлен портрет абитуриента и визуализирован при помощи искусственного интеллекта. Выявлены ценности студентов, которые изменяются в процессе обучения и с возрастом обучающихся. Сформулированы проблемы и предложения по улучшению образовательного процесса в ТГПУ.
***Ключевые слова:*** портрет абитуриента, ценности студента, предпринимательские компетенции, университет, высшее образование, рынок труда, педагогическое образование, Томск, Томская область
***Keywords:*** applicant profile, student values, entrepreneurial professions, university, higher education, labor market, pedagogical education, Tomsk, Tomsk region

Проблема дефицита педагогических работников в школах и СПО существует уже несколько лет [1–4]. Дефицит учителей в Томской области в 2024 за г. сократился в два раза [5], число педагогов-практиков в российских колледжах и техникумах сократилось на четверть за шесть лет, что связано с непривлекательностью заработной платы педагогов СПО как высококвалифицированных специалистов [6].

На рынке труда в Томской области в 2024 г. отмечен рост количества вакансий, работодатели конкурируют за претендентов [7]. По данным Центра занятости населения Томской области, наиболее востребованными профессиям на начало 2025 г. являются водитель, педагог, врач (в порядке убывания запросов работодателей) [8]. Несмотря на низкий уровень безработицы в Томской области, которая составляет 0,51% (на 01.12.2024), региону не хватает рабочих рук: повар, кондитер, врач, медицинская сестра, медбрат, слесарь, сантехник, электромонтажник, сварщик, монтажник, машинист и другие [7, 9].

Тем не менее востребованность профессионального обучения в техникумах, колледжах и вузах только возрастает [10–12].

© Копытова А. И., Колесникова Е. В., 2025

Так что представляют из себя абитуриенты, поступающие в высшее учебное заведение? Что движет ими поступать в педагогические вузы на педагогические специальности?

Портрет абитуриента интересует многие вузы РФ. Составление портрета абитуриента проводилось в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) при помощи интервью на выходе из учреждения после проведения профориентационных мероприятий на дне открытых дверей обучающихся 8–11-х классов [13, с. 172], в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова (МГУ им. М. В. Ломоносова) в ходе приемной кампании при опросе детей и родителей [14, с. 208], повторно в Высшей школе экономики (ВШЭ) в 2011 г. в рамках приемной кампании абитуриентов магистратуры [15, с. 26], в Сибирском государственном индустриальном университете (СибГИУ) при анкетировании первокурсников [16, с. 25], в Санкт-Петербургском государственном электротехническом университете «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина) осуществляется регулярный мониторинг мотивации абитуриентов [17, с. 103].

Для выявления характеристики потенциального студента педагогического вуза прикладных специальностей, его мотивации и дальнейшей профессиональной ориентации был разработан и проведен опрос в ТГПУ.

Всего в 2024–2025 учебном году на технолого-экономический факультет (ТЭФ) Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) поступило 83 человека (табл. 1), в том числе 51 человек на бакалавриат (три направления подготовки) и 32 человека в магистратуру (два направления подготовки). В опросе участвовало 46% поступивших абитуриентов на ТЭФ, которые проучились один семестр, – это 38 студентов первого года обучения.

*Таблица 1*

**Набор 2024–2025 учебного года на технолого-экономический факультет ТГПУ**

| Направление подготовки | Направленность (профиль) | Форма обучения | Количество обучающихся на 01.09.2024 |
|---|---|---|---|
| Бакалавриат | | | |
| 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) | Технология и безопасность жизнедеятельности | Очная | 21 |
| 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) | Декоративно-прикладное искусство и дизайн | Очная | 22 |
| 38.03.02 Менеджмент | Государственное и муниципальное управление | Очно-заочная | 8 |
| Магистратура | | | |
| 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) | Предпринимательство и стартап-проектирование в социальной сфере | Очная | 18 |
| 44.04.01 Педагогическое образование | Методические системы и технологии в предметном обучении (безопасность жизнедеятельности) | Очная | 6 |
| 44.04.01 Педагогическое образование | Методические системы и технологии в предметном обучении (технологии) | Очная | 8 |
| | | Итого обучающихся | 83 |

Портрет абитуриента ТЭФ 2024–2025 года обучения – это представители женского пола 18–48 лет из г. Томска, русской национальности, ведущие здоровый образ жизни, но не занимающиеся спортом, с базовыми ценностями семьи, саморазвития и дружбы, обучающиеся на бакалавриате бесплатно, большинство из которых окончили среднюю школу. Поступление в Томский педагогический университет связано в первую очередь с возможностью работать в сфере образования, а выбор направления подготовки обусловлен реализацией детской мечты. Обучающиеся готовы работать не покладая рук, чтобы стать успешными, желают получить в вузе профессиональные компетенции, а некоторые развивать навыки волонтерства.

Из 45% обучающихся по программам бакалавриата, участвовавших в опросе, был составлен портрет абитуриента-бакалавра ТЭФ 2024–2025 года обучения. Это представители женского пола 18–20 лет из г. Томска и Томской области (68,18%), русской национальности, ведущие здоровый образ жизни (63,64%), но не занимающиеся спортом (81,82%), с базовыми ценностями семьи (86,36%), дружбы (59,1%), и саморазвития (45,45%), обучающиеся бесплатно (91,30%), большинство из которых окончили школу, гимназию или лицей (86,96%). Поступление в Томский педагогический университет связано в первую очередь с рекомендациями родителей и родственников, а также с более низкими проходными баллами по сравнению с другими вузами (по 40,91%), во вторую очередь с возможностью работать в сфере образования (36,36%), а выбор направления подготовки обусловлен реализацией детской мечты (45,45%). Обучающиеся готовы работать не покладая рук, чтобы стать успешными (100%), желают получить в вузе профессиональные компетенции, а некоторые развивать навыки волонтерства (36,36 %), научного исследователя (18,18%).

Опрос обучающихся выпускных групп бакалавриата 2024–2025 учебного года по педагогическим направлениям подготовки, направленности «Технология и безопасность жизнедеятельности», «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», подтверждает полученные данные первокурсников, только поменялись ценности: семья (18,1%), саморазвитие (13,9%), материальное благополучие и творчество (по 11,1%), что связано со скорым вступлением во взрослую жизнь и началом официальной трудовой деятельности, а не подработкой.

Из 47% обучающихся по программам магистратуры, участвовавших в опросе, был составлен портрет абитуриента-магистранта ТЭФ 2024–2025 года обучения. Это представители женского пола, только что окончившие университет, 22–24 лет или уже работающие 36–48 лет из г. Томска (66,67%) и Томской области (33,33 %), русской национальности (100%), ведущие здоровый образ жизни (93,33%), но не занимающиеся спортом (86,67%), с базовыми ценностями саморазвития (86,67 %), семьи и творчества (по 75%), материальных благ и карьеры (по 53,33%) и обучающиеся в магистратуре бесплатно (100%). Поступление в Томский педагогический университет и выбор направления подготовки связаны в первую очередь с возможностью работать в сфере образования (46,67% и 60%), мечта детства и нравится работать с людьми (по 33,33% и 40%), совет родителей (13,33% и 20%). Обучающиеся готовы работать не покладая рук, чтобы стать успешными (86,67%), желают получить в вузе профессиональные компетенции, а некоторые развивать предпринимательские компетенции (40%), навыки волонтерства (13,33%), научного исследователя и СМИ (по 6,67 %).

Анализ ответов анкетирования позволил выявить изменение ценностей обучающихся в процессе обучения, а также в зависимости от возраста студента (рис. 1). Общими направлениями компетентностного развития является профессиональное развитие обучающихся, далее приобретение навыков волонтерства и научного исследователя. Интерес развития предпринимательских навыков у магистров по большей степени связан с непосредственным выбором направленности (профиля) «Предпринимательство и стартап-проектирование».

| Абитуриент ТЭФ 2024– 2025 | Абитуриент-бакалавр | Абитуриент-магистрант |
|---|---|---|
|  |  |  |
| Женский<br>18–48 лет<br>г. Томск<br>русский<br>здоровый образ жизни<br>не занимается спортом | Женский<br>18–20 лет<br>г. Томск, Томская область<br>русский<br>здоровый образ жизни<br>не занимается спортом | Женский<br>окончившие университет 22–24 года<br>уже работающие 36–48 лет<br>г. Томск, Томская область<br>русский<br>здоровый образ жизни<br>не занимается спортом |
| ценности: **семья, саморазвитие, дружба** | ценности: **семья, дружба саморазвитие** | ценности: **саморазвитие, творчество и семья, материальные блага и карьера** |
| бесплатно<br>окончили школу<br>готовы много работать<br>не покладая рук | бесплатно<br>окончили школу<br>готовы много работать<br>не покладая рук | бесплатно<br>окончили вуз<br>готовы много работать<br>не покладая рук |
| возможность работать в сфере образования | рекомендациями родителей и родственников<br>более низкие проходные баллы<br>возможность работать в сфере образования | возможность работать в сфере образования и мечта детства |
| направления подготовки – мечта детства | направления подготовки – мечта детства | |
| развивать навыки волонтерства | развивать навыки волонтерства, **научного исследователя** | развивать **предпринимательские компетенции**, навыки волонтерства**,** научного исследователя |

Рис. 1. Портрет абитуриента технолого-экономического факультета с визуализацией искусственного интеллекта

О Томском педагогическом университете абитуриенты ТЭФ узнают от родственников и знакомых (44,8%), из новостей сайта (20,7%), социальных сетей (17,2%).

Для студентов-бакалавров технолого-экономического факультета важен факт получения стипендии и ее размер (по 45,45%), что очевидно, так как большая часть абитуриентов – выпускники школ, лицеев и гимназий, которые задумываются и вкладываются в развитие своего человеческого капитала, в приоритетах накопление знаний и опыта и только потом их монетизация. Для студентов-магистрантов более важен размер стипендии (53,33%), что подтверждается ценностями материального благополучия и карьерного роста, которые стоят на третьем месте после саморазвития, творчества и семьи.

Более 50% опрошенных студентов ответили, что составленное расписание комфортно для планирования образовательного процесса и личного времяпрепровождения. Около 20% опрошенных испытывают затруднения в посещении очных форматов обучения из-за графика работы.

Завершилось анкетирование открытым вопросом с предложениями и рекомендациями по совершенствованию образовательного процесса, что вскрыло давно наболевшие инфраструктурные и образовательные проблемы (рис. 2).

Главной проблемой для всех опрошенных студентов стала невозможность долгосрочного планирования из-за нестабильности расписания, которое связано с различными факторами: семейные обстоятельства штатных преподавателей (маленькие дети, отдаленное место жительства), приглашенные преподаватели из других вузов, болезнь профессорско-преподавательского состава, внеплановые мероприятия всероссийского и регионального масштаба и пр.

На втором месте по количеству рекомендаций – наведение чистоты и порядка в 8-м корпусе ТГПУ, так как обучение опрошенных студентов большое количество времени происходит именно в этом корпусе.

Третье место разделили между собой проблемы образовательного процесса, недостаточности зон отдыха и неполной оснащенности кабинетов. Остальные рекомендации и предложения носили единичный характер, но не менее важны в общей структуре выявленных проблем университета.

В будущем планируется продолжить исследование на ТЭФ с нарастающим итогом. На ученом совете ТГПУ представлены полученные результаты, разработанный опрос рекомендован к использованию другими факультетами для представления общей картины абитуриента ТГПУ и выявления проблем в других корпусах.

Проведенный опрос подтвердил существующие анализы научной литературы в области описания портрета абитуриента [13–17], можно сделать главный вывод: в педагогические вузы и на педагогические специальности поступают мотивированные абитуриенты, которые хотят связать свою будущую профессию с преподаванием, работой с детьми. Выбор профессионального образования связан с совершенствованием знаний и навыков любимого увлечения, последующей его монетизацией путем создания собственного дела, в чем им помогут предпринимательские компетенции, сформированные в результате изучения дисциплин, например, «Проектный менеджмент», «Бизнес-планирование» и другие.

**Расписание**

Ходить на пары с утра до обеда (бакалавры)
Учиться с понедельника по пятницу (бакалавры)
Наладить стабильность расписания (магистры)
Устанавливать расписание с 18:00 или 19:00 (магистры)

**Чистота и порядок**

Выкрасить стены непачкающейся краской
Утеплить некоторые кабинеты
Добавить жалюзи в некоторые кабинеты (не видно интерактивную доску)
Заменить неудобные стулья, на которых невозможно сидеть

**Образование**

Сделать интересней образовательный процесс
Применять дистанционные технологии
Выкладывать запись лекций и практик, которые проходят в ЭИОС
Увеличить практическую направленность обучения, например,
через организацию стажировок

**Оснащенность кабинетов**

Обновить материально-техническую базу
Добавить во все кабинеты компьютеры и прожектора
Оборудовать полноценные компьютерные классы для дизайнеров
с графическими планшетами

**Зоны отдыха**

Организовать коворкинг-зоны
Оборудовать зоны для самостоятельной работы с компьютером/ноутбуком
Провести доступный бесплатный вайфай
Поставить бесплатные кулеры с водой

**Преподаватели**

Привлекать больше молодых, но и «старая школа» хороша
Привлекать более молодых специалистов с современными педагогическими технологиями
и опытом практической работы (магистры)

**Зоны питания**

Продлить часы работы столовой
Улучшить качество приготовления пищи в столовой
Организовать работу столовой в выходные дни

**Стипендия**

Увеличить, чтобы студенты не искали подработку и больше посвящали себя учёбе

**Цифровизация**

Улучшить уровень цифровизации образовательной деятельности и деловых процессов
Решить проблемы взаимодействия и кооперации между подразделениями университета

Рис. 2. Пожелания и рекомендации студентов первого года обучения
по улучшению инфраструктуры и образовательного процесса в ТГПУ

**Список источников**


1. В Госдуме заявили об увеличении дефицита учителей (10.02.2025) // РБК Life. URL: https://www.rbc.ru/life/news/67a9ad249a7947e9ed8b078c (дата обращения: 27.03.2025).

2. Нехватка педагогов – «реальная, огромная и быстро растущая» проблема всего мира (05.10.2023) // Forbes. URL: https://www.forbes.ru/education/518066-nehvatka-pedagogov-real-naa-ogromnaa-i-bystro-rastusaa-problema-vsego-mira (дата обращения: 27.03.2025).

3. В трети российских колледжей не хватает учителей (05.06.2024) // Известия. URL: https://iz.ru/1707177/2024-06-05/v-treti-rossiiskikh-kolledzhei-ne-khvataet-uchitelei (дата обращения: 27.03.2025).

4. Кадровый голод в школах Томска: как студенты и переработки учителей спасают уроки (026.02.2025) // ВТомске. URL: https://vtomske.ru/news/208758-kadrovyi-golod-v-shkolah-tomska-kak-studenty-i-pererabotki-uchitelei-spasayut-uroki (дата обращения: 27.03.2025).

5. Дефицит учителей в Томской области за год сократился почти в два раза (18.07.2024) // Региональное информационное агентство РИАТОМСК. URL: https://www.riatomsk.ru/article/20240718/72116/ (дата обращения: 27.03.2025).

6. Число педагогов-практиков в колледжах сократилось на четверть за шесть лет (17.09.2024) // Ведомости. URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2024/09/17/1062573-chislo-pedagogov-praktikov-v-rossiiskih-kolledzhah-sokratilos (дата обращения: 27.03.2025).

7. Растет выбор и шансы улучшить условия работы: что происходит на рынке труда в Томской области (12.01.2025) // ВТомске. URL: https://vtomske.ru/news/207943-rastet-vybor-i-shansy-uluchshit-usloviya-raboty-chto-proishodit-na-rynke-truda-v-tomskoi-oblasti (дата обращения: 27.03.2025).

8. 5 самых востребованных профессий Томской области на начало года (07.02.2025) // Центр занятости населения Томской области. Кадровый центр Работа России. URL: https://czn.tomsk.ru/news/1966.html (дата обращения: 27.03.2025).

9. Уровень безработицы в Томской области составляет 0,51%. Региону не хватает рабочих рук (15.12.2024) // ВТомске. URL: https://vtomske.ru/news/207812-uroven-bezraboticy-v-tomskoi-oblasti-sostavlyaet-0-51-regionu-ne-hvataet-rabochih-ruk (дата обращения: 27.03.2025).

10. Итоги приемной кампании СПО-2024 (25.09.2024) // Vuzopedia – Журнал абитуриента СПО: новости, статьи о среднем образовании, техникумах, колледжах, училищах. URL: https://vuzopedia.ru/spo/journal/articles/postuplenie-spo/itogi-priemnoy-kampanii-spo-2024 (дата обращения: 27.03.2025).

11. Педагогические направления вошли в число основных в приемной кампании 2024 года (17.01.2025) // Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/press/9326/pedagogicheskie-napravleniya-voshli-v-chislo-osnovnyh-v-priemnoy-kampanii-2024-goda/ (дата обращения: 27.03.2025).

12. Власти: ТГПУ выпускает втрое больше кадров, чем нужно Томской области (12.03.2024) // Региональное информационное агентство РИАТОМСК. URL: https://www.ria-tomsk.ru/article/20240312/pedagogi-deficit-tomskaya-oblastj-tgpu/ (дата обращения: 27.03.2025).

13. Образцов И. В., Журавлева В. В. Социально-психологический портрет абитуриента МГЛУ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2015. № 26 (737). С. 165–176.

14. Малахов Ф. В. Портрет абитуриента МГУ имени М. В. Ломоносова в 2013 г.: факторы и мотивы выбора факультетов и вуза // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2014. № 4. С. 207–220.

15. Камальдинова Л. Портрет абитуриента магистратуры НИУ ВШЭ 2011 г. // Эмпирические исследования С. 26–31. URL: https://cim.hse.ru/data/2012/01/23/1263572004/26_8_2011.pdf (дата обращения: 27.03.2025).

16. Казанцева Г. Г., Ефремкова Т. И., Иванова Е. В., Затепякин О. А. Портрет абитуриента вуза в контексте развития кадрового потенциала региона // Региональные проблемы преобразования экономик. 2023. № 3. С. 23–34.

17. Строгецкая Е. В., Бетигер И. Б. Мотивационный портрет абитуриента цифрового поколения. Дискурс. 2023. Т. 9. № 1. С. 97–115. URL: https://doi.org/10.32603/2412-8562-2023-9-1-97-115

УДК 37.072

# STEM-ориентированная модель среднего профессионального образования в технологических университетах: кадры для рынков будущего

# STEM-oriented model of secondary vocational education in technological universities: personnel for the markets of the future

**Владимир Владимирович Королёв**
**Vladimir Vladimirovich Korolev**

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия,
Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia,
vvkorolyov@yandex.ru

***Аннотация.*** Статья посвящена разработке и обоснованию STEM-ориентированной модели образования для колледжей, интегрированных в структуры технологических университетов, в контексте современных вызовов цифровой трансформации и технологического суверенитета. Анализируя противоречия между декларируемой междисциплинарностью STEM-подхода и его реализацией в условиях традиционных педагогических систем, автор акцентирует проблему методологической «размытости» понятия STEM, а также институциональные барьеры, препятствующие синтезу научных, инженерных и технологических компетенций. Особое внимание уделяется роли среднего профессионального образования в реализации кадровых стратегий технологического развития.
***Ключевые слова:*** STEM-образование, междисциплинарность, технологические университеты, среднее профессиональное образование, образовательные модели, цифровая трансформация, навыки будущего
***Keywords:*** STEM education, interdisciplinarity, technological universities, secondary vocational education, educational models, digital transformation, skills of the future

Современный этап развития общества, характеризующийся стремительной цифровизацией, технологической конвергенцией и трансформацией глобальных рынков, ставит перед образовательными системами беспрецедентные вызовы. В этом контексте STEM-образование перестает быть узкопрофильным трендом, превращаясь в ключевой элемент формирования человеческого капитала, способного не только адаптироваться к изменениям, но и создавать их. Интеграция наук, технологий, инженерии, математики и в расширенной интерпретации искусства (STEAM) давно вышла за рамки академических дискуссий, став практическим инструментом подготовки специалистов для экономики, основанной на инновациях.

Однако, несмотря на обилие исследований и методических разработок, посвященных данной теме, в научном сообществе сохраняется дискуссионность как в определении сущности STEM-подхода, так и в оценке его роли в различных образовательных системах. Это противоречие становится особенно явным при анализе опыта внедрения STEM-моделей в структуры технологических университетов, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, где запрос на междисциплинарность сталкивается с традиционным разделением

© Королёв В. В., 2025

дисциплин, а необходимость синтеза знаний – с устоявшимися педагогическими практиками [1].

Актуальность STEM-образования сегодня подкрепляется не только педагогическими, но и макроэкономическими аргументами. Национальные стратегии технологического развития, такие как программа «Национальная технологическая инициатива» (НТИ) в России, определяют STEM как основу для формирования кадрового резерва прорывных направлений – от искусственного интеллекта до квантовых технологий. Однако если глобальные тренды делают акцент на креативности, проектной работе и мягких навыках, то российская образовательная система, особенно на уровне среднего профессионального образования, продолжает балансировать между требованиями стандартизации и необходимостью гибкости. Это создает уникальный контекст для разработки моделей, способных преодолеть разрыв между теорией междисциплинарности и её реализацией в условиях конкретных институциональных структур. При этом важно отметить, что дискурс вокруг STEM-образования часто ограничивается либо абстрактными методологическими рамками, либо фрагментарными кейсами, тогда как системный анализ его интеграции в многоуровневые образовательные экосистемы остается недостаточно разработанным.

Одной из ключевых проблем современного STEM-подхода является его семантическая и содержательная «размытость». Зарубежные исследователи подчеркивают, что за аббревиатурой STEM может скрываться как простая сумма дисциплин (science, technology, engineering, mathematics), так и качественно новая образовательная парадигма, основанная на их синергии [2]. В работах российских авторов акцент смещается на компетентностные модели, где интеграция становится инструментом формирования навыков решения комплексных задач [3]. Однако подобная вариативность трактовок порождает методологическую неопределенность: можно ли считать STEM-образованием любой курс, включающий элементы программирования или 3D-моделирования, или речь идет о глубокой трансформации учебных программ, педагогических методов и критериев оценки? Этот вопрос приобретает особую остроту в контексте среднего профессионального образования, где прагматическая ориентация на подготовку кадров для конкретных секторов экономики требует четкого соответствия между декларируемыми целями STEM и реальными образовательными результатами.

Не менее значимым аспектом является институциональное позиционирование STEM-образования. Если в зарубежных исследованиях подчеркивается его роль как «моста» между общим и профессиональным образованием, то в российской практике доминирует восприятие STEM как элемента дополнительного образования или внеучебной активности. Такое смещение фокуса приводит к парадоксальной ситуации: несмотря на признание важности междисциплинарности, её реализация в образовательных программах среднего профессионального образования остается фрагментарной, а зачастую сводится к формальному объединению дисциплин в рамках учебного плана без переосмысления педагогических подходов. В этом контексте возникает потребность в моделях, которые не просто декларируют приверженность STEM-принципам, но и предлагают механизмы их «встраивания» в существующие образовательные стандарты, учитывая как отраслевую направлен-

ность среднего профессионального образования, так и его место в структуре технологических университетов.

Особого внимания заслуживает вопрос масштабируемости STEM-подходов. Как показывают исследования зарубежного опыта, успешные кейсы интеграции STEM часто связаны с ресурсоемкими проектами: созданием «FabLab», сотрудничеством с технологическими компаниями, переподготовкой преподавателей [4]. Для российских колледжей подобные условия зачастую недостижимы, что ставит под сомнение универсальность западных моделей. Вместе с тем анализ отечественных практик, таких как Всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству «Профессионалы» или проекты Кванториумов, демонстрирует потенциал адаптации STEM-принципов через акцент на проектное обучение и цифровые платформы. Это позволяет предположить, что эффективная модель STEM-образования для колледжей должна сочетать амбициозные цели технологической подготовки с реалистичными механизмами реализации, учитывающими инфраструктурные, кадровые и нормативные ограничения.

Важным вектором дискуссии о STEM-образовании является его связь с национальными стратегиями технологического развития. Национальная технологическая инициатива (НТИ), стартовавшая в 2015 г., актуализировала вопрос подготовки кадров для рынков будущего, но одновременно выявила системные противоречия. С одной стороны, университеты рассматриваются как ключевое звено в подготовке специалистов для высокотехнологичных производств; с другой – их образовательные программы зачастую отстают от динамики технологических изменений. Преодоление этого разрыва требует пересмотра не только содержания обучения, но и роли среднего профессионального образования в инновационной экосистеме. Если традиционно оно воспринималось как поставщик кадров для текущих потребностей промышленности, то в логике НТИ может стать площадкой опережающей подготовки, где студенты учатся работать с технологиями, которые только формируют новые рынки. Такая трансформация невозможна без перехода от узкопрофильной специализации к междисциплинарным моделям, объединяющим инженерное мышление, цифровую грамотность и предпринимательские компетенции.

При этом необходимо избегать упрощенного восприятия STEM-образования как «ответа на все вызовы». Критический анализ зарубежного опыта указывает на риски чрезмерной утилитаризации, когда акцент на технические навыки подавляет развитие критического мышления и социальной ответственности [5]. Для российской системы, где гуманитарная составляющая всегда играла значимую роль, этот вызов приобретает особое звучание: как совместить прагматизм STEM с традициями целостного образования? Возможным решением может стать развитие STEAM-подходов, интегрирующих искусство и дизайн-мышление, однако их внедрение в программы колледжей требует тщательного методического сопровождения, чтобы избежать поверхностного добавления творческих активностей в технические курсы.

Не менее сложной задачей является оценка эффективности STEM-моделей. Если в школьном образовании метрики успеха часто связывают с участием в олимпиадах или количеством реализованных проектов, то в колледжах фокус смещается на трудоустройство выпускников, соответствие их компетенций требованиям рабо-

тодателей. Однако измерение этих параметров затруднено временным лагом: результаты образовательных инноваций становятся очевидными лишь через 5–7 лет [6]. Это создает методологическую ловушку для исследователей, вынужденных опираться на косвенные индикаторы, такие как вовлеченность студентов или рост партнерств с предприятиями. Разрабатываемая модель STEM-образования должна учитывать эту специфику, предлагая как качественные, так и количественные критерии оценки, адаптированные к этапам обучения и профилям подготовки.

В заключение стоит подчеркнуть, что развитие STEM-образования в колледжах при технологических университетах – это не только педагогический эксперимент, но и элемент стратегического планирования. В условиях, когда технологическое лидерство определяется скоростью адаптации к изменениям, такие колледжи могут стать «испытательными полигонами» для новых образовательных форматов, сочетающих академическую глубину с практической ориентированностью. Однако для этого необходима модель, которая, с одной стороны, опирается на лучшие международные практики, а с другой – учитывает институциональные особенности российской системы среднего профессионального образования, ресурсные ограничения и специфику региональных рынков труда.

**Список источников**

1. Гребенюк Т. Б., Булан И. Г. Использование STEM-подхода в условиях среднего профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2020. № 1 (51). С. 22–29.

2. Martín-Páez T., Aguilera D., Perales-Palacios F. J., et al. What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature // Science Education. 2019. Vol. 103. № 4. P. 799–822.

3. Гнатышина Е. В., Никитин П. И. STEM-образование: теоретические основания и компонентный состав // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 2 (180). С. 95–111.

4. Kezar A. Scaling Improvement in STEM Learning Environments: The Strategic Role of a National Organization // Pullias Center for Higher Education. 2018. URL: https://pullias.usc.edu/download/scaling-improvement-in-stem-learning-environments-the-strategic-role-of-a-national-organization/ (дата обращения: 06.04.2024).

5. Рудской А. И., Боровков А. И., Романов П. И., Киселёва К. Н. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования // Научно-технические ведомости СПбПУ. Естественные и инженерные науки. 2017. Т. 23. № 2. С. 7–16.

6. Лебедева Т. Ф., Муравьев С. А. Подготовка специалистов для профессий будущего в сфере ИТ // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3 (27). С. 38–46.

УДК 371.3

# Творческая мастерская как пространство социализации подростков: интеграция искусства и проектной деятельности

# Creativity workshop as a place for teenagers' socialization: integration of art and project-based activities

**Анастасия Валериевна Путинцева[1], Елизавета Витальевна Муливенко[2]**
**Anastasiya Valerievna Putintseva[1], Elizaveta Vitalyevna и Mulivenko[2]**

[1,2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1,2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Научный руководитель:** Галина Владиславовна Арышева,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
arysheva@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье исследуется роль творческих мастерских как инструмента социализации подростков в условиях глобализации и технологических изменений. Исследование показывает, что занятия искусством положительно влияют на эмоциональное благополучие и развитие социальных навыков, способствуя росту самооценки и улучшению навыков общения. Выделены ключевые преимущества творческих мастерских, такие как самовыражение, эмоциональная стабильность и создание чувства принадлежности. Обсуждаются препятствия для внедрения творческих инициатив и предлагаются меры для их преодоления. Подчеркивается важность интеграции искусства в образовательные практики как стратегии для полноценного развития молодежи в современных условиях.

***Ключевые слова:*** социализация подростков, творческая мастерская, искусство, проектная деятельность, самопознание, самовыражение, креативность, коммуникативные навыки, критическое мышление, самооценка, стрессоустойчивость, эмпатия, таланты, проектное мышление, обучение сотрудничеству, эмоциональная стабильность, социальная компетентность, интеграция искусства

***Keywords:*** adolescent socialization, creative workshop, art, project-based activity, self-discovery, self-expression, creativity, communication skills, critical thinking, self-esteem, stress resilience, empathy, talents, project thinking, learning collaboration, emotional stability, social competence, integration of art

Современные условия жизни предъявляют высокие требования к социализации подростков. Глобализация, стремительное развитие технологий и изменения в обществе трансформируют традиционные модели взаимодействия и воспитания. Подростки сталкиваются с новыми вызовами, такими как информационное перенасыщение, социальная изоляция и эмоциональная уязвимость, что приводит к недостатку межличностного общения и отсутствию устойчивых ценностных ориентиров. Виртуальные пространства вытесняют живое общение, делая подростковые сообщества фрагментированными. Утрата семейных традиций и снижение эффективности традиционных программ дополнительного образования и авторитета взрослых требуют

© Путинцева А. В., Муливенко Е. В., 2025

нового подхода к воспитанию и адаптации, который учитывал бы потребности и интересы подрастающего поколения.

В данной работе была исследована роль творческой мастерской как эффективного инструмента социализации подростков через интеграцию искусства и проектной деятельности.

Подростковый возраст характеризуется интенсивностью переживаний, поиском смысла жизни и осознанием своего места в мире. Для гармоничного развития подростку важно иметь безопасное пространство, где он сможет выразить себя, раскрыть свои таланты, обрести уверенность и почувствовать принадлежность к группе сверстников. В этой ситуации творческие мастерские приобретают все большую востребованность как пространства для социального воспитания и развития подростков. Многие известные ученые и педагоги, такие как В. А. Сухомлинский [1], К. Д. Ушинский [2] и др., подчёркивали важность творчества в развитии личности. Например, советский психолог Л. С. Выготский утверждал, что художественная деятельность играет важную роль в психическом развитии ребёнка, помогая ему познавать окружающий мир и выражать собственные мысли и чувства [3].

Искусство открывает подросткам доступ к глубоким переживаниям, расширяет сознание и предоставляет инструменты для осмысления реальности. Проектная деятельность формирует навыки целеполагания, планирования и достижения результатов. Их синтез создает синергию, повышая продуктивность индивидуального и группового труда. Вместе они развивают креативность, коммуникативные навыки, критическое мышление, эмпатию, самостоятельность и способность к самоанализу как качества, необходимые для успешной интеграции в общество и профессиональной реализации [4].

Данное исследование основывается на качественных методах, включающих наблюдение за деятельностью участников в творческих студиях (изостудия «ГрушАрт» и объединение «Мягкая игрушка» на базе МАОУ ДО ДЮЦ «Звездочка» (г. Томск)), интервью самих подростков, обучающихся в кружках декоративно-прикладного творчества «ГрушАрт», «Теплые ручки», «Бижутерика» (г. Томск), и анализ уже существующих научных исследований, специальной литературы. Всего было опрошено 150 детей. Такой смешанный подход позволил собрать информацию относительно динамики внутри творческих коллективов и влияния искусства на поведение, когнитивные процессы и социальную компетенцию подростков.

Анализ количественных показателей подтвердил положительные эффекты занятий в творческих мастерских на эмоциональное благополучие и социальные навыки подростков:

1. У 82% опрошенных отмечены рост самооценки, увеличение уверенности в себе благодаря занятиям искусством и проектами.

2. 75% подростков ощутили, что стали легче справляться с негативными эмоциями и испытывают меньше стресса в ситуациях неудач.

3. После регулярных посещений занятий улучшили умение общаться и сотрудничать с ровесниками около 87% респондентов.

4. 78% участников заявили, что теперь они чаще задумываются о последствиях своих действий и внимательнее относятся к чувствам окружающих.

5. Благодаря комбинированию различных видов искусства (рисование, лепка, рукоделие, дизайн) каждый второй участник открыл в себе ранее неизвестные способности и таланты.

6. Более половины подростков указали, что научились эффективнее формулировать идеи, распределять обязанности и доводить начатые дела до конца.

Эти полученные данные и исследования А. М. Асадуллиной, М. А. Мухтаровой [5], В. А. Мацко [6], Е. К. Салковой, Ю. Р. Хайруллиной [7] совместно свидетельствуют о высоком потенциале творческих мастерских как уникального образовательного пространства, способствующего всестороннему развитию подростков и их успешному встраиванию в современное общество, что позволяет выделить несколько ключевых преимуществ творческой мастерской:

1. Самовыражение. Подростки получают возможность раскрыть свои скрытые таланты и расширить представление о собственных возможностях.

2. Обучение сотрудничеству. Совместная работа над проектом формирует навыки взаимоподдержки, толерантности и уважения чужого мнения.

3. Эмоциональная стабильность. Творческое выражение снижает тревожность и стресс, помогает свободно выражать эмоции, укрепляет самооценку и уверенность в себе.

4. Социальная компетентность. Взаимодействие с коллегами помогает лучше понимать общественные правила и нормы поведения.

5. Развитие критического мышления. Проектная деятельность развивает аналитические навыки и способность к взвешенным решениям.

6. Создание чувства принадлежности. Участие в творческих мастерских помогает находить единомышленников, формирует социальные связи и укрепляет чувства общности.

7. Интеграция различных видов искусства. Творческие мастерские могут включать в себя различные формы искусства, включая комбинацию этих видов искусств (например, рисование под музыку, создание декорация для спектакля и т. д.), что позволяет подросткам экспериментировать с разными способами самовыражения и находить наиболее близкие им формы.

8. Поддержка индивидуального развития. Каждому подростку предоставляется возможность работать в своем темпе и развивать свои уникальные способности, формируя уверенность в своих силах и повышая мотивацию к обучению.

В ходе исследования были выявлены препятствия, затрудняющие широкое внедрение творческих инициатив, такие как нехватка педагогического опыта, ограниченные ресурсы для создания оптимальной атмосферы и низкая активность родителей. Для решения этих задач предлагается комплекс мер: разработка курсов повышения квалификации для педагогов с современными методиками интеграции искусства и проектной деятельности; создание партнерств с культурными учреждениями и местным бизнесом для получения финансирования и ресурсов; привлечение профессионалов из области культуры в качестве наставников для детей; активизация вовлечения родителей через совместные мастер-классы и открытые уроки, а также запуск онлайн-платформы для расширения доступа к творческим лабораториям среди регионов, объединяющей центры детского творчества и заинтересованных подростков по всей стране.

Несмотря на существующий научный фундамент, проблема социализации подростков в контексте творческих мастерских остается слабо изученной. Научные работы часто фокусируются на общих вопросах искусства в образовании или отдельных аспектах проектной деятельности, не рассматривая комплексное влияние творческих мастерских на социализацию. Недостаточно глубоких исследований, систематически анализирующих связь между творчеством и социальным развитием подростков. Имеются лишь фрагментарные данные об интеграции искусства и проектной деятельности в процесс социализации, а полные концепции, объясняющие специфику функционирования творческих мастерских как целостного пространства социализации, до сих пор отсутствуют.

Перспективные направления наших исследований включают изучение влияния различных видов искусства на эмоциональное состояние подростков, анализ успешных практик творческих мастерских в образовательных учреждениях и разработку методических рекомендаций для педагогов по организации проектной деятельности. Мы также рассматриваем создание междисциплинарных программ, проведение тренингов для педагогов и партнерство с региональными культурными центрами. Эти меры помогут сделать творческие мастерские эффективным инструментом для развития индивидуальных способностей подростков и формирования их социальной идентичности.

Таким образом, творческие мастерские представляют собой универсальную среду, способствующую успешной социализации подростков и развитию жизненно важных навыков. Важно отметить, что максимальная польза от этих площадок достигается при учете интересов участников и создании поддерживающей атмосферы, способствующей раскрытию творческого потенциала.

Наше исследование показывает, что интеграция искусства и проектной деятельности в творческих мастерских является эффективной стратегией для воспитания и социализации подростков. Этот подход дополняет традиционные методы образования, устраняя недостатки в воспитательном процессе и создавая условия для полноценного развития молодежи. Мы предлагаем конкретные меры для внедрения таких практик в учебно-воспитательные системы российских школ и центров дополнительного образования, что делает нашу работу актуальной и практически применимой в современных условиях.

**Список источников**

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М. : Концептуал, 2018. 320 с.

2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. М. : RUGRAM, 2014. 776 с.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Перспектива. 2020. 125 с.

4. Нежигай Э. Н., Коровин Ю. П. Креативное пространство как ресурс для реализации молодежных проектов // Вестник науки. 2024. № 5 (74). С. 751–757.

5. Асадуллина А. М., Мухтарова М. А. Арт-терапия как метод преодоления эмоционального стресса // Казанский вестник молодых ученых. 2022. № 6. С. 16–22.

6. Мацко В. А. Интеграция творческих индустрий в коммуникативном пространстве креативных центров // Вестник СПбГИК. 2021. № 2. С. 72–76.

7. Салкова Е. К., Хайруллина Ю. Р. Роль креативных пространств в социализации молодежи в современных отечественных условиях // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2022. № 2 (53) С. 48–51.

УДК 378.147.88

# Принципы применения метода проектов в деятельности студентов педагогического вуза

# Principles of application of the project method in the activities of students of a pedagogical university

**Павел Михайлович Кузнецов**
**Pavel Michailovich Kuznetsov**

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia,

**Автор, ответственный за переписку:** Павел Михайлович Кузнецов,
kuznetsoff@tspu.ru

***Аннотация.*** Рассмотрено применение метода проектов в контексте образовательной деятельности студентов педагогического вуза. Проанализированы преимущества и недостатки метода проектов, его влияние на формирование профессиональных компетенций и развитие творческого потенциала студентов. Особое внимание уделено принципам метода проектов, а также работе преподавателей вузов, выступающих наставниками проектов и студентов – участников проектных команд в соответствии с данными принципами.
***Ключевые слова:*** метод проектов, проектная деятельность, профессиональные компетенции, принципы метода проектов
***Keywords:*** the method of projects, project activity, innovative pedagogical technologies, professional competencies, principles of the method of projects

Современные российские условия со сверхдинамичной средой в бизнесе и стремительно растущей конкуренцией на рынке труда ставят перед системой высшего образования задачу подготовки специалистов нового типа. Выпускники вузов должны обладать не только глубокими теоретическими знаниями, но и развитыми практическими навыками, а также способностями самостоятельно решать сложные задачи, работать в команде и адаптироваться к новым условиям в деловой среде. Это касается не только студентов отраслевых вузов, но и студентов педагогического вуза, которые должны быть готовы к самореализации на рынке труда не меньше, чем выпускники других вузов. В качестве одного из высокорезультативных средств, способствующих решению данной задачи, можно рассматривать метод проектов. Целью данной статьи является рассмотрение возможностей применения метода проектов с его принципами и преимуществами в проектной инициативе студентов вузов.

Метод проектов – это педагогическая технология, в основе которой лежит самостоятельная, целенаправленная деятельность обучающихся по решению конкретной проблемы. Причем обязательным результатом деятельности является представление и защита разработанного проекта, что формирует у участников команды такое важное для любой сферы умение, как доведение начатого дела до конца. Дан-

© Кузнецов П. М., 2025

ная педагогическая технология характеризуется высокой степенью вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, развитием их творческого потенциала, самостоятельности и ответственности.

Метод проектов отлично зарекомендовал себя как в школьной практике, так и в работе студентов вузов, что подчеркивает преемственность образования, понимание которой особенно важно для педагогического образования. Причем внедрение данного метода в вузы с высокой вероятностью получит осознанную поддержку со стороны студентов, у которых соответствующие навыки были сформированы в прошлом в ходе выполнения ими школьных проектов.

Можно условно выделить две группы принципов метода проектов: принципы, которыми в своей работе должны руководствоваться преподаватели-наставники, а также принципы, следование которым на практике наиболее важно для студентов.

Рассмотрим группу принципов, которыми преподаватели-наставники исполнителей проектов должны руководствоваться как при изначальной организации деятельности (распределение проектов, командообразование с учетом личных характеристик студентов), так и при мониторинге работы студентов и самомониторинге в ходе наставничества. Данная группа включает семь принципов, представленных в табл. 1.

*Таблица 1*

**Метод проектов: принципы работы преподавателя-наставника**

| Название принципа | Содержание принципа | Действия наставника согласно принципу |
|---|---|---|
| 1) важность процесса работы | процесс работы не менее важен, чем ее результаты | промежуточные задания всем членам команды |
| 2) логика деятельности | учебный процесс строится не на логике изучаемых дисциплин, а на логике деятельности | задания, содержащие материал сразу нескольких дисциплин |
| 3) решение целостной проблемы | опыт разрешения локальной, но целостной проблемы воспитывает привычку доводить дело до конца | мониторинг выполнения всех заданий до конца всеми исполнителями |
| 4) индивидуальный темп работы | выполнение проекта в индивидуальном темпе создает равные возможности для личностного роста всех учащихся | согласование содержания и сроков выполнения заданий лично с их исполнителями |
| 5) комплексный характер системы проектного обучения | комплексный характер обучения создает условия для сбалансированного развития основных физиологических и психологических функций учащегося | учет личных качеств студентов-исполнителей при определении содержания заданий и их распределении |
| 6) влияние системы проектного обучения на мотивацию | система проектного обучения влияет на мотивацию, повышая интерес к процессу учебной деятельности и к ее результату | учет интересов студентов при определении содержания заданий и распределении заданий |
| 7) развитие творческих способностей | система проектного обучения предполагает деятельность по решению задач, новых для учащихся, но основной конечной целью выступает развитие их творческих способностей | избегание шаблонных заданий, концентрация внима-ния студентов на нестандар-тных способах решения проблем при определении содержания заданий |

Составлено автором на основе [1, с. 293–294].

Самостоятельность выполнения работ, как один из основополагающих постулатов метода проектов, не исключает участия наставника, помогающего членам команды понять, каким будет результат проекта, какие промежуточные задания они должны выполнить, кто из них что выполнит и в какой срок. Определять цель, набор заданий и их содержание в итоге должны сами члены команды без диктата наставника, которому следует только задавать наводящие вопросы, помогая студентам увидеть все детали реализации проекта.

В ходе этой работы учащимся следует придерживаться следующего набора принципов, носящих более прикладной характер.

*Таблица 2*

**Метод проектов: принципы работы студентов-исполнителей проекта**

| Название принципа | Содержание принципа |
|---|---|
| 1) проблематизация | Направленность проекта на решение конкретной, актуальной проблемы, имеющей практическую значимость [2, с. 13] |
| 2) самостоятельность | Самостоятельная деятельность учащихся, самостоятельное определение студентами цели и задач проекта, выбор методов их решения, планирование своей деятельности и оценивание полученных результатов, работа «в качестве полноценных субъектов учебно-познавательной деятельности, участвующих в процессах целеполагания и рефлексии» [3, с. 27] |
| 3) активность | Основа проектной деятельности – человеческая активность [4, с. 23], активное участие студентов в реализации проекта, проявление ими инициативы и творческого подхода |
| 4) сотрудничество | Сотрудничество студентов между собой, а также их сотрудничество с преподавателями и другими специалистами |
| 5) результативность | Окончание проекта конкретным результатом с практической ценностью, т. Е. Получением обучающимися нового продукта [3, с. 27] |

Составлено автором на основе [2–4].

Перед рассмотрением преимуществ и недостатков использования метода проектов в вузах важно обозначить специфику студенческой проектной деятельности. Важнейшей ее особенностью является возможность монетизации результатов проектов. Если школьные проекты имеют целью первоначальное формирование компетенций, связанных с проектной деятельностью, то в вузах при участии в студенческих акселераторах данные компетенции не только формируются у студентов окончательно, но и получают практическое применение вплоть до превращения субъектов проектной деятельности в субъектов бизнеса. Такие перспективы положительно сказываются на мотивации учащихся. Но важно учитывать и большие ресурсные затраты студенческих проектов. При этом, наряду с такими уже знакомыми по школе ресурсами, как время и труд исполнителей, теперь для проекта могут требоваться оборудование, помещение, информация (например, консультации узких специалистов) и т. д. Повышение масштабности и сложности студенческих проектов по сравнению со школьными проектами влечет за собой и повышение требований к преподавателям – наставникам проектных команд.

Таким образом, можно выделить следующие преимущества применения метода проектов в проектной деятельности студентов:

1) формирование профессиональных компетенций у студентов. Студенты приобретают необходимые для профессиональной деятельности практические навыки (планирования, организации, коммуникации, решения проблем, принятия решений и др.);

2) повышение творческого потенциала студентов. Метод проектов развивает творческое мышление, инициативность и другие качества, потенциально важные для деловой среды;

3) повышение мотивации студентов к обучению. Работа над практически значимыми, потенциально успешными проектами повышает интерес студентов к изучаемым дисциплинам и мотивирует их к дальнейшему обучению;

4) интеграция знаний и навыков. Метод проектов позволяет студентам интегрировать знания и навыки, полученные в различных дисциплинах, и применять их для решения комплексных задач;

5) развитие навыков работы в команде. Работа над проектом в группе развивает навыки сотрудничества, взаимопомощи и ответственности за общий результат.

Однако применение метода проектов в проектной деятельности студентов имеет и некоторые недостатки:

1) требовательность к ресурсам. Для реализации метода проектов, как было отмечено выше, требуется наличие достаточного количества времени, материальных ресурсов и квалифицированных преподавателей;

2) сложность в оценке результатов. Оценка результатов проектной деятельности может быть сложной и субъективной.

Метод проектов в проектной деятельности студентов может применяться в контексте различных дисциплин и на различных уровнях образования. Типология студенческих проектов насчитывает 12 типов проектов, выделенных по четырем критериям (направление деятельности, профиль знаний, количество участников и продолжительность) [5]. При этом основным критерием, который наиболее полно раскрывает суть и содержание проекта, является направление деятельности в то время, как остальные критерии дополнительно характеризуют проект в рамках конкретной области работ, указывая на степень его масштабности и глубины. Поэтому в табл. 3 рассмотрим типы студенческих проектов, выделяемые по направлению деятельности, с точки зрения соблюдения в них принципов метода проектов.

Соотнесенность приведенных в табл. 3 требований к исполнителям конкретных типов проектов сделана с некоторой долей условности. В статье была предпринята попытка выделить требования, приоритетные для каждого из направлений деятельности. Совпадение ряда требований для разных типов проектов доказывает значительную универсальность данного метода для студенческой проектной деятельности в целом. При этом социальный проект на первой стадии близок к исследовательскому, поскольку обосновывает актуальность социальной проблемы, собирая и анализируя данные статистики и социологии. На второй же стадии (стадии поиска решения проблемы) социальный проект близок к творческому.

Итак, метод проектов является эффективной педагогической технологией, позволяющей активно вовлекать студентов в образовательный процесс и формировать у них ключевые профессиональные компетенции. Данный метод располагает как набором принципов, которыми следует руководствоваться преподавателю, так

и принципами проектной работы для учащихся. Использование метода проектов в вузах повышает требования к преподавателям, выступающим наставниками проектных команд, а также сопрягается со значительными ресурсными затратами.

*Таблица 3*

**Применение метода проектов в студенческих проектах различных направлений деятельности**

| Тип проекта | Содержание проекта | Требования к исполнителям в соответствии с принципами метода проектов |
|---|---|---|
| 1) исследовательские | Исследование на актуальную тему с гипотезой, ее проверкой и анализом результатов | Обоснование актуальности темы (или проблемы), наличие у исполнителей навыков информационного поиска и аналитических способностей |
| 2) социальные | Решение социально значимой задачи, важной для участников | Творческое мышление, четкое видение результата проекта |
| 3) производственные | Разработка и создание материального продукта | Обоснование нужности продукта на рынке, наличие компетенций, необходимых команде для создания продукта |
| 4) творческие | Проявление способностей и презентация результатов (как правило, в сфере искусства) в свободной самобытной форме | Творческое мышление, наличие у команды компетенций, необходимых для реализации проекта |

Составлено автором на основе [5].

Тем не менее значимость применения проектного метода в педагогическом образовании не вызывает сомнений, поскольку интегрирует специфику различных дисциплин и потребности рынка труда.

**Список источников**

1. Свистунова Е. А. Технология проектного обучения: принципы, особенности, характеристики // Проблемы и перспективы развития образования в России. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. 2011. С. 290–296. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-proektnogo-obucheniya-printsipy-osobennosti-harakteristiki?ysclid=ma12v9gjxp572401241 (дата обращения: 28.04.2025).

2. Беляева О. А. Психолого-педагогические основы проектной деятельности. Семинары с элементами тренинга для педагогов. Ярославль, 2018. URL: https://rospsy.ru/sites/default/files/KP_files/Беляева%20Ольга%20 Алексеевна.pdf (дата обращения: 28.04.2025).

3. Султанова Т. А. Проектное обучение : учебно-метод. пособие. Оренбург : ОГУ, 2019. 111 с.

4. Ильин Г. Л. Проблема различия обучения и образования (на примере контекстного обучения и проективного образования) // Вестник высшей школы. Альма Матер. 2001. № 25. С. 22–25.

5. Калягина И. В. Методические рекомендации «Типология студенческих проектов». URL: https://урок.рф/library/tipologiya_studencheskih _proektov_metodicheskie_reko_175755.html (дата обращения: 28.04.2025).

# РАЗДЕЛ 11. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

УДК 811.581

## Сопоставительный анализ синтаксических функций и морфологических признаков существительных в китайском и русском языках в простом предложении

## Comparative analysis of the syntactic functions and morphological features of nouns in Chinese and Russian in a simple sentence

**Ли Цзяжуй[1], Дарья Николаевна Володина[2]**
**Li Jiarui[1], Darya Nikolaevna Volodina[2]**

[1]Цзилиньский университет иностранных языков, Цзилинь, Китай;
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
[1]Jilin University of Foreign Studies, Jilin, China;
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[2]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Дарья Николаевна Володина,
volodinadn@tspu.ru

***Аннотация.*** В статье проводится контрастивный анализ русского и китайского языков, а именно структуры простого предложения, синтаксических связей и морфологических признаков существительных. Рассматриваются трудности, возникающие у китайских студентов при изучении русского языка как иностранного, которые связаны с различиями языковых систем. Статья содержит большое количество примеров и результаты опроса, посвященного выявлению наиболее частотных трудностей.
***Ключевые слова:*** РКИ, китайский язык, контрастивный анализ, грамматическое значение слова, синтаксическая структура предложения, языковые трудности, грамматические ошибки
***Keywords:*** Russian as a foreign language, Chinese, contrastive analysis, grammatical meaning of a word, syntactic structure of a sentence, language difficulties, grammatical errors

Изучение русского языка традиционно представляет большие трудности для китайских студентов. Сравнение языковых систем русского и китайского языков позволяет глубже понять причину этих трудностей и привести к сокращению ошибок в речи студентов, что является особенно актуальным для будущих преподавателей русского языка как иностранного.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить различия в способе выражения грамматического значения слов и синтаксической структуры предложений в рус-

© Ли Цзяжуй, Володина Д. Н., 2025

ском и китайском языках, которые приводят к ошибкам в речи учащихся. Достижение поставленной цели потребовало решения следующих задач:

1) провести опрос для выявления типичных трудностей китайских учащихся;

2) выявить ключевые отличия между китайским и русским языками;

3) проанализировать механизмы выражения грамматического значения слов в русском и китайском предложениях.

В работе были использованы методы контрастивного анализа и анкетирования. Для выявления типичных трудностей, возникающих у китайских учащихся, был проведён опрос, в котором приняло участие 30 студентов из ТГПУ и ТПУ, изучающих русский язык от одного года до трех лет с уровнем владения от А2 до В2.

Опрос выявил, что на первом месте среди трудностей русского языка находятся значения падежей, на втором месте – окончания падежей, на третьем – порядок слов в предложении и на четвертом – грамматический род. Падежная система представляет самую большую трудность для большинства студентов.

На вопрос «Как сложно понять падежную систему?» одинаковое число респондентов (36,67%) ответило «сложно» и «нормально», больше четверти (26,67%) – «очень сложно».

Большинство отметило, что использование падежей в устной речи труднее, чем в письменной, и что сложнее «понимать, в каких ситуациях использовать падежи» (76,67%), чем «запоминать окончания». Это указывает на проблемы с практической реализацией знаний падежной системы в речи (23,33%). По результатам опроса большая часть респондентов ответила, что использовать падежи в устной речи труднее, чем в письменной, что подчёркивает трудности спонтанного общения.

Что касается самооценки, то треть респондентов оценили свои знания падежной систем как «плохие» (33,33%) и еще треть – как «удовлетворительные», а более пятнадцати процентов – как «очень плохие» (16,67%). Таким образом, уровень владения падежной системой остается низким.

Причины трудностей в освоении падежной системы, порядка слов и грамматического рода связаны с типологическими различиями между русским и китайским языками. Китайский язык относится к аналитическим языкам, его основной чертой является отсутствие морфологических изменений слов. Русский относится к синтетическим языкам, где грамматическое значение слов и смысл предложения передаются через изменения слов по родам, числам и падежам. В китайском языке форма слов не меняется, для образования нового значения добавляются другие иероглифы. В русском языке меняется форма слова: добавляются суффиксы и окончания. Примеры представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Примеры образования слов в русском и китайском языках**

| Китайский язык | Русский язык |
|---|---|
| 中国 [zhōngguó] | Китай |
| 人[rén] | человек |
| 中国人 [zhōngguórén] | китаец |
| 女人 [Nǚrén] | женщина |
| 中国女人 [zhōngguónürén] | китаянка |

Следующая важная причина языковых трудностей – способы передачи отношений между словами в русском и китайском предложениях. Как следует из примеров, форма слова в китайском языке не меняется в разных ситуациях. Но в русском языке используется шесть разных форм, в зависимости от падежей, обозначающих разные функции слова. Это вызывает большие трудности у учащихся, особенно на начальном этапе (табл. 2).

*Таблица 2*

**Примеры передачи отношений между словами в русском и китайском предложениях**

| Падеж | Примеры предлогов | Русское предложение | Китайское предложение |
|---|---|---|---|
| Именительный | без предлогов | Это **кот** | zhè shì **māo**<br>这是**猫** |
| Родительный | от, до, из, у | Здесь нет **кота** | zhè lǐ méi yǒu **māo**<br>这**里没有猫** |
| Дательный | к, по | Я даю **коту** еду | wǒ gěi **māo** shí wù<br>我给**猫**食物 |
| Винительный | в, на, за | Я вижу **кота** | wǒ kàn jiàn **māo**<br>我看见**猫** |
| Творительный | с, за, под | Я играю **с котом** | wǒ hé **māo** wán<br>我和**猫**玩 |
| Предложный | в, на, о | Я думаю **о коте** | wǒ sī kǎo **māo**<br>我思考**猫** |

Еще один пример разницы синтаксических отношений показывает частица [de], которая в китайском языке имеет множество функций. Первое – это выражение принадлежности (табл. 3).

*Таблица 3*

**Примеры разницы синтаксических отношений в русском и китайском предложениях**

| Китайский язык | Русский язык |
|---|---|
| Частица 的 [de] после обладателя | Родительный падеж<br>(разные окончания) |
| gē gē **de** shū<br>哥哥**的**书 | Мужской род: **-а/-я**<br>книга брат**а** |
| jiě jiě **de** qì chē<br>姐姐**的**汽车 | Женский род: **-ы/-и**<br>машина сестр**ы** |
| Lín jū men **de** fáng zǐ<br>邻居们**的**房子<br>Xué shēng men **de** bǐ jì běn<br>学生们**的**笔记本 | Множественное число: пять **типов окончаний**<br>дома сосед**ей**<br>тетради студент**ов** |

Таким образом, в китайском языке форма слова не меняется, а в русском у существительных в родительном падеже, который выполняет функцию принадлежности, разные окончания. Такая разница в структуре языков представляет большие сложности для китайских студентов.

Кроме того, для согласования в русском языке надо знать окончания прилагательных всех родов и чисел, но в китайском языке эту функцию также выполняет частица [de], а форма слов не меняется (табл. 4).

*Таблица 4*

**Примеры согласования в русском и китайском предложениях**

| Русский язык | Окончание в русском языке | Китайский язык |
|---|---|---|
| добрая девушка (ж. р.) | **-ая** | 善良**的**女孩 |
| добрый человек (м. р.) | **-ый** | 善良**的**人 |
| добрые люди (мн. ч.) | **-ые** | 善良**的**人们 |
| величественное здание (ср. р.) | **-ое** | 雄伟**的**建筑 |
| величественная страна (ж. р.) | **-ая** | 伟大**的**国家 |
| величественные страны (мн. ч.) | **-ые** | 很多伟大**的**国家 |

Следующей существенной трудностью является порядок слов. В русском языке относительно свободный порядок, но падежные окончания четко показывают функции слов независимо от их места. Например, в русских предложениях *Рыбу едят коты* и *Коты едят рыбу* субъект – это коты, объект – это рыба. В китайском языке строго фиксированный порядок слов. Субъект стоит на первом месте, а объект – после глагола. Изменение порядка слов может привести к ошибке, так как функции слов меняются. Субъект становится объектом, и предложение теряет свой смысл – *Рыба ест кота.* То, что субъект в русском предложении может менять место, вызывает трудности у китайских студентов. Примеры представлены в табл. 5.

*Таблица 5*

**Примеры разницы порядка слов в русском и китайском предложениях**

| Русский язык | Комментарии (русский язык) | Китайский язык | Комментарии (китайский язык) |
|---|---|---|---|
| **Коты** едят рыбу | Субъект – коты, объект – рыба | ✓<br>māo chī yú<br>**猫**(Коты)**吃**(едят )鱼 (рыбу) | Это правильное предложение на китайском языке |
| Рыбу едят **коты** | Свободный порядок слов благодаря падежным окончаниям | ×<br>yú chī māo<br>鱼(Рыба)**吃**(ест)**猫** (кота) | Некорректно, так как получается, что рыба ест кошку, что противоречит логике |
| Я люблю **тебя** | Субъект – я, объект – ты | ✓<br>wǒ ài nǐ<br>**我**(Я)爱(люблю)**你** (тебя) | Это правильное выражение на китайском языке |
| Я **тебя** люблю | Меняются акценты, но не смысл | ×<br>wǒ nǐ ài<br>**我**(Я)**你**(ты)<br>爱(любить)》 | Некорректно, так как в таком случае получается *Я ты любить*, что противоречит логике |

Ярко показывает разницу между китайским и русским языками способ выражения времени. Для выражения времени в русском языке используются разные падежи, слова меняют форму, получаются разные окончания. Но в китайском языке при выражении времени в формах слов ничего не меняется. В словосочетаниях со словами «год, месяц, неделя, число, сезон, время суток, добавляется один специальный иероглиф [Zài] (табл. 6).

*Таблица 6*

**Примеры способов выражения времени в русском и китайском предложениях**

| Русский язык | | Китайский язык |
|---|---|---|
| Падеж | Пример | |
| Именительный | Перв**ое** ма**я** | Wǔ yuè yī rì<br>5月1日 |
| Родительный | Перв**ого** ма**я** | **Zài** wǔ yuè yī rì<br>**在**5月1日 |
| Винительный | **В** пятниц**у** | **zài** xīng qī wǔ<br>**在**星期五 |
| Творительный | Лет**ом**<br>Утр**ом** | **zài** xià tiān<br>**在**夏天<br>**zài** zǎo shàng<br>**在**早上 |
| Предложный | **В** 2025 год**у**<br>**В** март**е** | **在**2025年<br>**在**3月 |

Итак, при изучении русского языка китайские учащиеся сталкиваются со следующими основными трудностями, обусловленными принадлежностью китайского и русского языков к разным типам – аналитическому и синтетическому соответственно:

1. На морфологическом уровне: в русском языке есть грамматические категории рода, числа и падежа, обширная система окончаний – маркеров этих категорий, в то время как в китайском языке лексический способ образования слов, при котором форма слова не меняется.

2. На синтаксическом уровне: синтаксические отношения в русском языке выражаются в том числе с помощью падежных окончаний, в китайском для этого используются частицы, служебные слова и фиксированный порядок слов.

3. Отдельно необходимо выделить порядок слов: в русском предложении относительно свободный порядок слов, изменение которого не меняет функции субъекта и объекта, в то время как в китайском предложении строго фиксированный порядок слов, изменение которого приводит к потере смысла. При преподавании русского языка как иностранного необходимо учитывать эти особенности.

Перспективы исследования связаны с систематизацией ошибок в речи учащихся, для чего необходимо будут предпринять следующие шаги:

1) анализ спонтанной устной и подготовленной письменной речи учащихся;

2) анализ наиболее частотных ошибок;

3) разработка рекомендаций для преподавателей русского языка как иностранного по разработке упражнений, нацеленных на снятие выявленных трудностей, а значит, сокращение ошибок в речи китайских студентов.

**Список источников**

1. Абдрахимов Л. Г. Контрастивные различия языковых систем китайского и русского языков // Universum: Филология и искусствоведение. 2016. № 5 (27). URL: http://7universum.com/ru/philology/archive/item/3208 (дата обращения: 01.03.2025).

2. Апаева С. Х. Синтаксические отношения в русском и китайском языках // Известия вузов. 2011. № 9. URL: http://science-journal.kg/media/Papers/ivk/2011/9/ivk-2011-N9-244-246.pdf (дата обращения: 03.03.2025).

3. Пан С. Полные и неполные предложения в русском и китайском языках // Грамота. 2012. № 6 (61). С. 116–117. URL: www.gramota.net/materials/1/2012/6/38.html (дата обращения: 28.02.2025).

4. Чжоу М. Номинативные предложения в русском и китайском языках // Culture and Civilization. 2017. Vol. 7. Is. 5A. P. 143–155. URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive-culture-2017-5/15-zhou-menghan.pdf (дата обращения: 05.03.2025).

УДК 378.1

# Языковые барьеры на уроках русского языка как иностранного при дистанционной форме обучения

# Language barriers in Russian as a foreign language lessons in distance learning

**Ма Хэ[1,2], Чэнь Цзяхуай[1,2], Елена Викторовна Замятина[1,3]**
**Ma He[1,2], Chen Czyahuaj[1,2], Elena Viktorovna Zamyatina[1,3]**

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia
[2]Цзилиньский университет иностранных языков, Чанчунь, провинция Цзилинь, Китай,
[2]Jilin University of Foreign Languages, Changchun, Jilin Province, China
[3]Томский государственный университет, Томск, Россия,
[3]Tomsk State University, Tomsk, Russia

**Автор, ответственный за переписку:** Елена Викторовна Замятина,
evz_t@mail.ru

***Аннотация.*** Представлена типология языковых барьеров, проанализированы причины возникновения языковых трудностей, рассмотрены пути преодоления барьеров для оптимизации стратегий преподавания и технической поддержки дистанционного обучения русскому языку.
***Ключевые слова:*** русский язык как иностранный, языковой барьер, онлайн-обучение, стратегия обучения
**Keywords**: russian as a foreign language, language barrier, online learning, learning strategy

При дистанционном изучении русского языка как иностранного наличие языковых барьеров напрямую влияет на эффективность усвоения языка учащимся и их опыт прохождения курса. Исследование этого вопроса имеет важное теоретическое и практическое значение.

Во-первых, с популяризацией онлайн-образования вопросы преодоления языковых барьеров при дистанционном обучении русскому языку, таких как трудности с распознаванием речи, недостаточное взаимодействие и т. д., стали ключевым направлением оптимизации цифровых обучающих инструментов и платформ. Режимы языкового ввода, вывода (использование клавиатуры для ввода текста или кратковременной передачи сообщений на иностранном языке) и взаимодействия в удаленной среде отличаются от таковых в традиционном классе. Изучение языковых барьеров помогает улучшить применение теории овладения вторым языком в сценариях цифрового обучения. Во-вторых, изучение русского языка предполагает не только знание языка, но и познание культуры. Дистанционное обучение может ослабить культурное погружение, и изучение того, как преодолеть это препятствие, имеет большое значение для развития навыков межкультурного общения. В-третьих, анализ причин языковых барьеров, таких как технические ограничения, индивидуальные и языковые различия, может помочь педагогам найти целенаправ-

© Ма Хэ, Чэнь Цзяхуай, Замятина Е. В., 2025

ленные решения, такие как корректировка структуры учебной программы и совершенствование механизмов интерактивной обратной связи. Дистанционное обучение преодолевает географические ограничения, но языковые барьеры могут повлиять на энтузиазм учащихся. Изучение того, как снизить эти барьеры, может способствовать глобальному распространению русского языка как иностранного.

Целью данного исследования является изучение языковых барьеров, с которыми сталкиваются учащиеся на курсах дистанционного обучения русскому языку как иностранному, анализ их причин и следствий, а также предложение решений для оптимизации стратегий преподавания и технической поддержки. Задачи работы: 1) определить основные типы языковых барьеров; 2) проанализировать причины языковых нарушений; 3) предложить стратегии оптимизации дистанционного обучения русскому языку.

*Определение языкового барьера, типология*

Под барьерами понимают различные препятствия и трудности, возникающие при коммуникации на языке [1, с. 598]. В научной работе П. В. Якупова «Коммуникация: определение, понятия, виды коммуникации и ее барьеры» [2] рассматриваются барьеры в деловой коммуникации, выделяется фонетический, стилистический барьер и семантический барьер. Под фонетическим барьером понимается препятствие, создаваемое особенностями речи говорящего. Семантический барьер связан с тем, что партнеры пользуются одними и теми же знаками (в том числе и словами) для обозначения совершенно разных вещей. Стилистический барьер – это форма выражения информации, которая не соответствует ее содержанию.

Причины языковых барьеров в дистанционном обучении будут объяснены в соответствии с вышеназванной классификацией языковых барьеров, однако важную роль приобретают и технические барьеры. В дистанционном обучении широко используется печатание на клавиатуре, а не от руки. В погоне за эффективностью быстрый ввод клавиш может привести к большому количеству неправильных шрифтов, что приведет к стилистическим барьерам.

*Факторы, влияющие на возникновение языковых барьеров*

При дистанционном изучении русского языка как иностранного влияние языкового барьера варьируется в зависимости от происхождения, способа обучения и среды учащегося. Для более систематического изучения этого вопроса необходимо определить, какие факторы или группы сталкиваются с языковыми барьерами при дистанционном обучении русскому языку.

Зависимость от происхождения родного языка учащегося проявляется в том, что носители китайского языка подвержены влиянию тональности китайского языка и испытывают трудности в овладении русским ударением и интонацией (например, за́мок/замо́к), испытывают значительные трудности с грамматическими изменения в русском языке (особенно с категориями рода, числа и падежа), путают части речи (прилагательные с существительным, существительные с глаголом). Учащиеся славянской языковой системы имеют схожую грамматическую структуру и быстрее прогрессируют, но все же могут иметь трудности, связанные с языковой интерференцией.

На каждом уровне владения языком возникают разного рода барьеры. На начальном этапе изучения языка: базовое произношение, основные грамматические категории. При дистанционном обучении главной проблемой на начальном этапе обучения становится отсутствие устного взаимодействия, что формирует неправильные привычки произношения. На среднем этапе основными препятствиями являются лингвистические барьеры на уровне морфологии и синтаксиса: трудности при использовании глагола (в частности, при выборе видовой формы, глаголов движения) и в структуре предложений. При дистанционном обучении возникают трудности с адаптацией к различным вариантам произношения в быстром темпе. На продвинутом этапе отмечают стилистические барьеры, при дистанционном обучении к основным препятствиям можно отнести отсутствие «старших» языковых партнеров или профессиональных преподавателей. Отсутствие русскоязычной среды приводит к вовлеченности только «в учебно-научную и социально-культурную сферы», социально-бытовая и официально-деловая сферы остаются невостребованными [5, с. 111].

*Способы преодоления языковых барьеров*

В первую очередь необходимо отметить, что для эффективной работы в дистанционном формате важна качественная техническая поддержка. Наличие наушников, микрофонов, камер, удобной обучающей платформы служит базой для эффективного обучения в онлайн-формате, обеспечение стабильного подключения к сети помогает избежать сбоев в обучении.

В настоящее время для устранения языковых барьеров в дистанционном обучении мы можем использовать разнообразные методы. Е. Н. Стрельчук выделяет три базовых компонента педагогических инструментов: современные педагогические технологии, общедидактические принципы индивидуализации и дифференциации и коммуникативный метод [5].

Первым важным компонентом является использование современных педагогических технологий на основе технических средств: приложений для изучения языка инструментов перевода, распознавания речи. Помимо таких приёмов, как геймификация, виртуальные экскурсии, выделенных Е. Н. Стрельчук, следует уделить внимание созданию интерактивных упражнений на различных образовательных платформах с целью консолидации грамматических моделей и лексики [3, 4]. Участие в онлайн-языковых сообществах (форумах по изучению русского языка или группах в социальных сетях) для получения помощи и советов; интенсификация обучения с помощью русского кино, музыки, чтения статей или новостей с целью обогащения словарного запаса и формирования навыков аудирования.

Второй важный аспект – общедидактические принципы индивидуализации и дифференциации. С учетом данных принципов внимание уделяется языковой андрагогике (в зависимости от возраста учащихся) и этническим особенностям [5, с. 109–110]. Нельзя не отметить и психолого-педагогические приемы, без которых невозможно эффективное взаимодействие в онлайн-среде. Создание благоприятной психологической атмосферы способствует формированию настроя на преодоление барьеров, сохранение уверенности, отсутствие страха ошибок. Управле-

ние временем, самодисциплина, планирование, рационализация ежедневного времени обучения обеспечивают ежедневный прогресс учащегося. Участие в культурных мероприятиях в Интернете для понимания своеобразия менталитета и истории изучаемого языка повышает интерес к изучению языка.

Третий аспект – коммуникативный метод. С. Ю. Дронова предлагает схему преодоления языкового барьера, направленную на формирование «свободной, естественной речи на иностранном языке в рамках контекста или темы» [1, с. 604]. Определим основные инструменты, обеспечивающие эффективную коммуникацию и взаимодействие на иностранном языке, как синхронные и асинхронные.

Синхронизация взаимодействия достигается за счет участия в групповых онлайн-дискуссиях, чатах. Присоединяясь к учебным группам, связанным с курсом, и регулярно обсуждая темы на целевом языке, ученики погружаются в виртуальную моделированную среду изучаемого языка. Ролевые игры и симуляции в Zoom-конференциях, имитирующих классные сцены (например, академические отчеты), комментирование сверстников друг другом развивают навыки устной речи. Сотрудничество на виртуальной доске с помощью Miro или Jamboard моделирует визуальное общение в письменной форме.

Асинхронное взаимодействие имеет не менее важное значение. Ученики дают письменную обратную связь: представление домашних заданий в сообществе изучения языка, получение обратной связи от преподавателя как носителя языка. Большое значение приобретают возможности голосового форума: участие в записи тем на платформе голосовой дискуссии, взаимопомощь со стороны сверстников: группы распределяют смешанные языковые компетенции и способствуют совместному обучению.

Языковые барьеры при дистанционном изучении русского языка могут быть эффективно преодолены с помощью сочетания технических инструментов, индивидуализации и введения интерактивных речевых упражнений. Ключевым моментом является системная подготовка, активное общение и культурное понимание, чтобы учащиеся смогли свободно и аутентично овладеть русским языком при дистанционной форме обучения.

**Список источников**

1. Дронова С. Ю. Преодоление языкового барьера у студентов при развитии коммуникативной компетенции в иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 3. С. 596–607.

2. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник университета. 2016. № 10. С. 261–266.

3. Донина И. А., Виноградова Ю. А. Дистанционное обучение: ожидание и реальность // Педагогический вестник. 2020. № 14. С. 26–29.

4. Пашковская С. С. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному (ожидание и реальность) // Вестник Пензенского государственного университета. 2021. № 3 (35). С. 3–9.

5. Стрельчук Е. Н. Перспективы онлайн-обучения русскому языку как иностранному в вузах РФ // Русистика. 2021. Т. 19. № 1. С. 102–115.

УДК 37.016:811.161.1'246.2

# Интегративно-дифференцированный подход на русском языке как иностранном

# Integro-differentiated approach in Russian as a foreign language

**Синь Жужуй**
**Xin Rurui**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
1330425907@qq.com

***Аннотация.*** В статье рассматривается интегративно-дифференцированный подход в обучении русскому языку как иностранному (РКИ), который сочетает интеграцию языковых навыков с дифференциацией учебного процесса в зависимости от уровня подготовки и потребностей студентов. Исследование направлено на анализ теоретических основ и практического применения данного подхода в образовательной практике. Особое внимание уделено формам дифференциации (внешней и внутренней), а также роли цифровых технологий в реализации индивидуальных образовательных траекторий. На основе анализа выявлены ключевые вызовы: необходимость адаптации учебных материалов, учет межкультурных различий и поддержание мотивации студентов. Результаты подчеркивают эффективность интегративно-дифференцированного подхода для повышения качества обучения и формирования коммуникативных компетенций. Предложены рекомендации по внедрению подхода, включая использование мультимедийных ресурсов и интерактивных платформ.

***Ключевые слова:*** интегративно-дифференцированный подход, русский язык как иностранный, РКИ, языковые компетенции, дифференциация обучения, цифровые технологии, индивидуализация, коммуникативные навыки

***Keywords:*** integro-differentiated approach, Russian as a foreign language, RCT, language competences, differentiation of learning, digital technologies, individualisation, communicative skills. Integro-differentiated approach in Russian as a foreign language

Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) сталкивается с проблемой разноуровневой подготовки студентов, что делает традиционные подходы недостаточно эффективными [1, с. 53]. Интегративно-дифференцированный подход, сочетающий интеграцию языковых навыков с адаптацией учебного процесса к индивидуальным особенностям обучающихся, становится все более актуальным в условиях роста интереса к русскому языку. Этот подход позволяет одновременно развивать все аспекты языка (фонетику, грамматику, лексику) и учитывать уровень подготовки, мотивацию и культурный фон студентов [2, с. 2]. Цель статьи – изучить применение интегративно-дифференцированного подхода в преподавании РКИ, определить его эффективность и разработать рекомендации для преподавателей. Задачи включают анализ теоретических основ, рассмотрение практических примеров и выявление вызовов.

Интегративно-дифференцированный подход в обучении языкам основан на идее комплексного развития языковых навыков с учетом индивидуальных особен-

© Синь Жужуй, 2025

ностей студентов. Интеграция предполагает одновременное развитие чтения, письма, говорения и аудирования, а дифференциация – адаптацию заданий под уровень подготовки и потребности обучающихся [2, с. 1]. В контексте РКИ такой подход позволяет эффективно работать с разноуровневыми группами, учитывая мотивацию, культурный фон и цели обучения [1, с. 54; 2, с. 2]. Интегративный аспект подчеркивает важность комплексных заданий, где студенты одновременно практикуют несколько навыков, например: чтение текста, обсуждение его содержания и написание краткого отчета [3, с. 45].

Исследование основано на анализе теоретических работ по интегративно-дифференцированному подходу в обучении РКИ [1, с. 53; 2, с. 1]. Также рассмотрены практические примеры применения цифровых технологий в дифференцированном обучении [4, с. 29–31]. Использован качественный анализ для оценки эффективности методов и выявления вызовов. Особое внимание уделено изучению факторов, влияющих на учебный процесс, таких как мотивация студентов, их уровень подготовки и межкультурные различия [1, с. 54; 2, с. 2].

Интегративно-дифференцированный подход в РКИ предполагает комплексное развитие языковых навыков с учетом индивидуальных особенностей студентов. Интеграция включает одновременное обучение фонетике, грамматике, лексике, а также развитие навыков чтения, письма, говорения и аудирования. Например, на одном занятии студенты могут слушать аудиозапись, обсуждать ее содержание и выполнять письменное задание на основе услышанного [3, с. 45]. Дифференциация предполагает адаптацию заданий: она может быть внешней (формирование групп по уровню подготовки или профессиональной направленности) и внутренней (использование разных методов и материалов внутри группы) [1, с. 55]. Такой подход позволяет учитывать уровень подготовки, мотивацию и культурный фон каждого студента, способствуя развитию языковой личности и обеспечивая персонализированное обучение [1, с. 56; 3, с. 2].

В практике преподавания РКИ интегративно-дифференцированный подход реализуется через разнообразные методы. Внешняя дифференциация включает формирование групп по уровню подготовки (уровневая дифференциация) или профессиональной направленности (профильная и элективная дифференциация). Например, в неязыковых вузах студенты инженерных специальностей могут изучать русский язык с акцентом на техническую лексику, а гуманитарии – на культурные аспекты [1, с. 56]. Внутренняя дифференциация предполагает адаптацию заданий внутри группы: начинающие студенты могут составлять диалоги, а продвинутые – писать эссе или участвовать в дискуссиях [1, с. 57]. Цифровые технологии значительно расширяют возможности дифференциации: платформы, такие как Google Docs, позволяют преподавателям размещать индивидуальные задания и отслеживать прогресс студентов, а Padlet – организовывать совместную работу и обсуждение материалов [4, с. 29]. Мультимедийные презентации помогают акцентировать внимание на сложных аспектах языка, а видеоролики на YouTube способствуют развитию навыков аудирования и говорения через просмотр и анализ подкастов [4, с. 30]. Интерактивные игровые задания, такие как квесты и симуляционные тренажеры, также стимулируют познавательную активность студентов [4, с. 31].

Основные трудности связаны с подготовкой преподавателей и разработкой учебных материалов. Преподаватели должны уметь адаптировать задания для разных уровней, что требует специальных навыков и дополнительного времени [2, с. 3]. Разноуровневость групп усложняет учебный процесс, так как традиционные методы оказываются недостаточно эффективными [1, с. 53]. Межкультурные различия также создают проблемы: студенты из разных культур по-разному реагируют на одни и те же методы, что требует от преподавателя гибкости и межкультурной компетентности [1, с. 54]. Цифровизация помогает решить некоторые проблемы, позволяя студентам самостоятельно определять образовательные траектории, но требует технической подготовки и доступа к технологиям [4, с. 29].

Анализ показывает, что интегративно-дифференцированный подход повышает мотивацию студентов, так как они видят прогресс на своем уровне [2, с. 2]. Интеграция навыков способствует более глубокому усвоению языка, а дифференциация позволяет учитывать индивидуальные потребности, что особенно важно для разноуровневых групп в РКИ [1, с. 55]. Использование цифровых технологий, таких как Zoom для индивидуальных консультаций и YouTube для развития аудирования, делает обучение более интерактивным и доступным, что положительно сказывается на вовлеченности студентов [4, с. 31]. Сравнение с традиционными методами показывает, что интегративно-дифференцированный подход быстрее развивает коммуникативные навыки, хотя требует больше ресурсов для подготовки [1, с. 56]. Для повышения эффективности подхода необходимо уделять внимание обучению преподавателей, разработке адаптированных материалов и развитию самостоятельности студентов через цифровые ресурсы [4, с. 32].

Интегративно-дифференцированный подход в преподавании РКИ представляет собой эффективный метод, позволяющий сочетать комплексное развитие языковых навыков с индивидуализацией обучения. Его применение способствует повышению мотивации студентов, улучшению их коммуникативных компетенций и развитию языковой личности. Рекомендуется внедрять этот подход в образовательные программы, уделяя внимание подготовке преподавателей, разработке адаптированных учебных материалов и использованию цифровых технологий, таких как Google Docs, Padlet и YouTube. Особое внимание следует уделить развитию самостоятельности и творческого подхода студентов, что обеспечит их готовность к постоянному языковому самообразованию.

**Список источников**

1. Айсылу Г. Дифференцированный подход при обучении иностранных учащихся русскому языку (на примере группы студентов из арабских стран) // Образование и саморазвитие. 2020. № 4. С. 53–61.

2. Борщенко Г. М. Интегративно-дифференцированный подход и влияние факторов, сопровождающих учебный процесс, на эффективность изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Создание искусственного иноязычного окружения как один из факторов повышения эффективности обучения иностранному языку в неязыковом вузе. 2021.

3. Комилова М. М. Интегративный подход в обучении русскому языку как иностранному в условиях цифровизации образовательной среды // Вестник Казанского университета. 2020. № 1. С. 43–48.

4. Комилова М. М. Цифровые технологии при дифференцированном подходе в обучении учащихся русскому языку как иностранному // Проблемы педагогики. 2021. № 1. С. 27–32.

УДК 376.3

# Актуальные подходы к обучению русскому языку как иностранному для носителей китайского языка

# Actual approaches to teaching Russian as a foreign language to native Chinese speakers

**Цзин Цзяинь**
**Jiayin Jing**

Цзилиньский университет иностранных языков (КНР, г. Чанчунь),
Jilin University of Foreign Languages (China, Changchun)

**Научный руководитель:** Наталия Анатольевна Мёдова,
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kd@tspu.ru

***Аннотация.*** Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) для носителей китайского языка представляет собой уникальную задачу, обусловленную лингвистическими, культурными и методологическими особенностями. Китайский язык, с его тоновой системой, иероглифической письменностью и аналитической грамматикой, существенно отличается от русского, что создаёт специфические трудности для изучающих. В последние годы, с ростом интереса к русскому языку в Китае, обусловленного экономическими, образовательными и культурными связями, актуальность разработки эффективных подходов к обучению РКИ значительно возросла. Современные методики стремятся учитывать не только языковые различия, но и когнитивные особенности китайских студентов, их образовательный контекст и мотивацию. В данной статье рассматриваются актуальные подходы к обучению РКИ для носителей китайского языка, включая коммуникативные, контрастивные и цифровые методы, а также анализируются ключевые вызовы и перспективы в этой области.

***Ключевые слова:*** китайский язык, русский язык как иностранный, современные методики, специфические трудности

***Keywords:*** chinese language, russian as a foreign language, modern methods, specific difficulties

Современные подходы к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) для носителей китайского языка базируются на интеграции традиционных и инновационных методов, учитывающих лингвистические и культурные особенности студентов. Рассмотрим ключевые направления.

Современное обучение опирается на коммуникативные методы, мультимедийные технологии и включение межкультурных элементов. Учитывая особенности китайских студентов, это помогает преодолеть языковые различия и развить практические навыки. Такие методы не только повышают интерес к изучению, но и готовят языковые кадры для российско-китайского сотрудничества. Например, коммуникативный подход акцентирует внимание на реальном общении: студенты отрабатывают диалоги для деловых встреч, туристических ситуаций или академических дискуссий, что повышает их уверенность в использовании языка.

© Цзин Цзяинь, 2025

Коммуникативный метод (1960 г., Делл Хаймс (Dell Hymes)) остаётся основой обучения РКИ, так как ориентирован на развитие навыков практического использования языка.

Т. М. Балыхина, Чжао Юй Цзян считают, что для китайских студентов акцент делается на преодолении барьеров, связанных с произношением и интонацией. Русский язык с его богатой системой ударений и интонационных моделей контрастирует с тоно́вой природой китайского. Преподаватели используют упражнения на аудирование и имитацию, а также ролевые игры, чтобы сформировать естественную речь. Например, диалоговые тренажёры помогают студентам привыкнуть к спонтанной коммуникации, минимизируя страх ошибок [1].

Профессор Уй Ии (吴贻翼) кафедры русского языка Института иностранных языков Пекинского университета. Его исследования сосредоточены на синтаксисе русского языка и дискурсивной грамматике [1].

В 1988 г. в книге «Современный русский синтаксис» он впервые изложил основные положения и подходы. В 1990-х гг. совместно с Нинь Ци он разработал концепцию модели предложений, объединившую структуры и семантику, и создал целостную систему в работе «Современная русская модель синтаксиса».

Данная работа стала ключевым шагом в развитии китайской русистики, представив свежий подход к изучению синтаксиса русского языка. Модель предложений, разработанная Уй Ии и Нинь Ци, позволила глубже анализировать структуру и значение русских предложений с учётом их контекста и коммуникативных задач. Они подчеркнули связь синтаксических конструкций с семантическими и прагматическими аспектами, раскрывая язык как живую, динамичную систему.

Впоследствии Уй Ии развивал свои идеи в статьях, докладах и на международных конференциях, сотрудничая с российскими учёными. Его труды значительно повлияли на методику преподавания русского языка в Китае, углубив понимание русской грамматики и дискурса. Он подготовил новое поколение китаистов-русистов, которые продолжают его научное наследие [2].

По мнению С. Чжан, русский и китайский языки существенно различаются, и контрастивный подход эффективно выявляет и устраняет типичные ошибки. Например, китайские студенты склонны переносить аналитические конструкции китайского языка в русский, упуская падежные окончания и глагольные спряжения. Для преодоления таких трудностей преподаватели используют контрастивный анализ, сопоставляя структуры обоих языков. Чтобы преодолеть такие барьеры, преподаватели применяют контрастивный анализ, сравнивая языковые структуры. Упражнения, направленные на отработку типичных ошибок (например, неправильное использование предлогов или игнорирование окончаний), сопровождаются наглядными таблицами и мнемоническими схемами. Это помогает студентам систематизировать знания и быстрее адаптироваться к русской грамматике [3].

Произношение также требует особого внимания. Русская интонация и динамическое ударение контрастируют с тоновой системой китайского языка. Для этого используются аудиотренажёры и программы распознавания речи, которые корректируют акцент и учат естественной интонации. Ролевые игры, где студенты имитируют реальные ситуации, дополнительно развивают навыки устной речи.

С развитием технологий цифровые платформы и мобильные приложения стали неотъемлемой частью обучения РКИ. Для китайских студентов популярны приложения с функцией распознавания речи (например, адаптированные версии Duolingo или Speechling), которые помогают отрабатывать произношение. Также используются интерактивные платформы, такие как Moodle или российские ресурсы («Русский язык для всех»), предлагающие адаптированные материалы: видеоуроки, квесты и тесты. Особое внимание уделяется визуализации – диаграммы, мнемонические схемы и анимации облегчают понимание сложных грамматических правил для студентов, привыкших к иероглифическому мышлению [4].

А. А. Щелокова считает наиболее эффективными и практическими следующие форматы: онлайн-диалоги с носителями языка, виртуальные экскурсии или симуляции рабочих ситуаций. Такие занятия не только закрепляют языковые навыки, но и знакомят студентов с российской ментальностью, что важно для успешного взаимодействия в профессиональной среде [5].

Исследования Е. Л. Хальпуковой показали, что мотивация китайских студентов часто связана с прагматическими целями: карьерой в российских компаниях, учёбой в вузах или участием в международных проектах. В связи с этим включение межкультурных элементов делает обучение более увлекательным. Преподаватели интегрируют материалы о русской культуре – от литературы и фольклора до современных медиа, таких как сериалы или блоги. Например, изучение фразеологизмов сопровождается объяснением их культурного значения, что помогает студентам лучше понимать контекст [6].

Л. И. Корнеева, Лю Цзинюй считают, что эффективное преподавание РКИ для китайских студентов невозможно без учёта культурного контекста. Китайская культура, основанная на коллективизме, уважении к традициям и иерархичности, контрастирует с русской, где ценится индивидуальная инициатива и открытость в общении. Эти различия проявляются в речевом этикете: например, прямолинейные русские фразы могут восприниматься китайскими студентами как излишне резкие. Преподаватели включают в занятия обсуждение культурных норм, ролевые игры и анализ текстов, чтобы объяснить нюансы русской коммуникации [7].

Чэнь Иань подчёркивает, что культурный обмен через русские пословицы, песни, литературу и кино обогащает обучение, помогая студентам глубже понять менталитет и ценности носителей языка. Изучение русских пословиц, песен, литературы и кино, как отмечает Чэнь Иань, обогащает процесс обучения, способствуя глубокому пониманию менталитета и ценностей носителей языка. Например, разбор фильмов или современных русских мемов делает занятия живыми и актуальными, а приглашение носителей языка на занятия или участие в онлайн-форумах усиливает интерес. Такой подход не только улучшает языковые навыки, но и формирует у студентов понимание русской культуры, что крайне важно для российско-китайского сотрудничества [8].

Современные методики преподавания РКИ, включая коммуникативные подходы, мультимедийные технологии и межкультурный контекст, создают прочный фундамент для успешного освоения языка китайскими студентами. Использование интернет-платформ, приложений и технологий виртуальной реальности делает обу-

чение доступным и увлекательным, отвечая вызовам времени. Таким образом, преподавание РКИ в Китае способствует не только развитию языковых компетенций, но и расширению возможностей для межкультурного диалога, экономического и научного сотрудничества, а также укреплению дружественных отношений между двумя странами.

**Список источников**


1. Балыхина Т. М., Чжао Юй Цзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. 2-е изд. М. : РУДН, 2010.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
3. Чжан С., Сергеева Н. Н. Методические основы обучения китайских студентов говорению на русском языке // Педагогическое образование в России. 2021. № 6. С. 158–164.
4. Mitchell R. The Communicative Approach to language teaching. An Introduction // Ann Swarbrick Teaching modern languages. London : The Open University, 1994. 185 p.
5. Щелокова А. А. Преодоление трудностей в обучении русской грамматике китайских студентов // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2018. № 2. С. 42–47. URL: http://ekoncept.ru/2018/186017.htm
6. Хальпукова Е. Л. Специфика обучения говорению китайских студентов в этнокультурной методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2018. № 12. С. 241–244.
7. Корнеева Л. И., Лю Цзинюй. Обучение китайских студентов иностранным языкам с учетом их этнокультурных и лингвометодических особенностей // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-kitayskih-studentov-inostrannym-yazykam-s-uchetom-ih-etnokulturnyh-i-lingvometodicheskih-osobennostey (дата обращения: 03.04.2025).
8. Чэнь Иань. Взаимосвязь культур в обучении русскому языку китайских студентов (на примере «Традиции и обычаи») // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 4А. С. 97–103.

УДК 37.016:811

# Русский язык как иностранный для китайских студентов-строителей: техническая лексика и цифровизация

# Russian as a foreign language for chinese construction students: technical vocabulary and digitalization

**Чжан Хао**
**Zhang Hao**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,
985041195@qq.com

***Аннотация.*** Русский язык в Китае изучается уже более трёхсот лет, и его значимость продолжает значительно возрастать на фоне углубляющихся российско-китайских отношений. Востребованность специалистов, владеющих русским языком, неуклонно способствует развитию образовательного сотрудничества, особенно в высшем учебном сегменте. В китайских университетах наблюдается тенденция к расширению числа специальностей, в том числе технических, где обучение проводится на русском языке.
***Ключевые слова:*** русский язык, российско-китайские отношения, образовательное сотрудничество, высшее образование, технические специальности, обучение на русском языке
***Keywords:*** Russian language, Russian-Chinese relations, educational cooperation, higher education, technical specialties, education in Russian

Сфера высшего образования и межвузовского сотрудничества между Китаем и Россией развивается с каждым годом, стремительно адаптируясь к новым вызовам времени. Согласно данным Ли Вэньг и Цзи Чжуянь, число китайских студентов, обучающихся в российских вузах, достигло 48 тысяч, что на 10 тысяч больше по сравнению с 2023/2024 учебным годом, без учёта студентов подготовительных курсов [1].

С развитием китайско-российского образовательного сотрудничества активно реализуются совместные проекты, включая программы двойного диплома и создание совместных учебных заведений. В период с 2011 по 2019 год было создано 12 ассоциаций университетов двух стран, что дало импульс запуску образовательных программ в различных областях. На июнь 2021 г. Министерство образования Китая утвердило 130 совместных образовательных программ с участием российских вузов [2].

Совместные образовательные программы предполагают тщательное согласование учебных планов, критериев оценивания и других условий между партнерами, что позволяет достичь высокого уровня интеграции образовательных систем двух стран. Эти программы часто реализуются через модели двойного диплома, в рамках которых студенты, завершив обучение в китайском вузе, продолжают своё образование в России. Некоторые образовательные схемы предусматривают третий этап, когда студенты возвращаются в Китай для финализации своей академической подготовки.

© Чжан Хао, 2025

Уральский федеральный университет (УрФУ) и Северо-Китайский университет водных ресурсов и гидроэнергетики (NCWU) совместно реализуют несколько образовательных программ с дипломами двух вузов, охватывающих такие направления, как «Гражданское строительство», «Архитектура», «Водоснабжение», «Геодезия» и «Теплоэнергетика». В рамках этих программ китайские студенты обучаются в NCWU в течение двух лет, после чего переезжают в УрФУ для завершения своей учебной траектории. В проекте участвуют 938 студентов, что свидетельствует о значительном интересе к таким программам.

Практика УрФУ показала, что успешное освоение данных образовательных траекторий невозможно без внедрения курса по профессиональной терминологии на русском языке, который играет ключевую роль в расширении словарного запаса студентов и подготовке их к использованию профессиональной терминологии в будущей карьере. Компетентность в данной области включает как знание основных строительных терминов, так и способность эффективно применять их в учебных и выпускных проектах, что значительно повышает качество обучения и уровень подготовки специалистов.

В рамках реализации совместных образовательных программ было выявлено, что китайские студенты, обучающиеся на третьем и четвертом курсах в УрФУ, сталкиваются с необходимостью углубленного освоения лексики, связанной с профессиональными дисциплинами. В ответ на эту потребность был разработан специализированный цикл лекций по строительной терминологии, а также рабочие тетради с практическими заданиями, направленными на развитие навыков использования профессиональных терминов в контексте учебных и производственных задач.

Курс русского языка как иностранного (РКИ) объемом 32 академических часа был впервые апробирован в мае 2020 г. для студентов третьего курса программы «Гражданское строительство». В результате этого курса студенты освоили 60 профессиональных терминов, используемых в ключевых дисциплинах и при выполнении учебных проектов, что значительно повысило их уровень подготовки и способности к применению терминологии в реальных рабочих ситуациях [3].

В 2022 г. Министерство образования КНР выделило цифровизацию в качестве стратегически важного направления, что является отражением глобальной тенденции, но приобретает особое значение в китайском контексте благодаря колоссальным масштабам страны и амбициозным образовательным целям. Среди инициатив, направленных на цифровую трансформацию образования, следует отметить развитие онлайн-платформ, активное использование искусственного интеллекта, повышение квалификации преподавателей, устранение цифрового неравенства и создание интерактивных образовательных ресурсов.

За год до этого Министерство образования Китая выпустило рекомендации по созданию новой образовательной инфраструктуры, которая включает модернизацию технического оборудования, повышение цифровой грамотности преподавателей, интеграцию образовательных ресурсов и развитие дистанционного обучения. Эти меры призваны значительно улучшить доступность и качество образования по всей стране, обеспечив учащихся и преподавателей необходимыми цифровыми инструментами для эффективного взаимодействия [4].

Китай активно инвестирует в сферу EdTech, что способствовало появлению множества платформ. В то же время интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс становится всё более распространённой, открывая новые возможности для адаптации учебных материалов и методов под потребности каждого студента.

Преподавание русского языка в Китае претерпевает значительные изменения: расширяется содержание курсов, усиливается культурный компонент, внедряются новые образовательные технологии, увеличивается количество направлений подготовки. Как отмечают Ян Кэ и Е. В. Дзюба, наблюдается переход от однонаправленного к двунаправленному подходу в обучении, который включает в себя не только язык, но и литературу, историю и искусство.

Одним из ключевых трендов в обучении китайских студентов является активное использование мобильных приложений, которые помогают развивать навыки чтения, письма, аудирования и говорения, а также содержат словари и учебные материалы. Некоторые из этих приложений используют искусственный интеллект для анализа ошибок и предоставления персонализированных рекомендаций. Также большой популярностью пользуются онлайн-платформы, предлагающие курсы, вебинары и занятия с преподавателями.

Современные образовательные технологии включают также обучающие игры и виртуальные классы на основе технологий виртуальной реальности (VR), что способствует активному языковому взаимодействию и практическому применению знаний. Студенты активно используют социальные сети для общения с носителями языка и обмена образовательными материалами, что ещё больше усиливает их вовлечённость в процесс обучения [5].

Таким образом, технологии делают изучение русского языка не только более интересным и эффективным, но и значительно расширяют горизонты учащихся, при этом не заменяя преподавателя, а дополняя традиционные методы обучения. Сочетание цифровых и классических подходов способствует более глубокому усвоению языка, позволяя достигать как учебных, так и профессиональных целей.

**Список источников**

1. Киреева И. А., Приданова М. В., Лю Чань Юнь. Современные технологические тренды в обучении китайских студентов русскому языку как иностранному // Концепт. 2025. № 2. С. 151–166.

2. Юань Цуншуан, Хамраева Е. А. Формирование навыков профессионально ориентированного общения у студентов в процессе преподавания РКИ в китайских вузах на первом этапе профессиональной подготовки // Современное педагогическое образование. 2023. № 10. С. 330–333.

3. Анисимова Е. Ю. Развитие письменной речи китайских студентов на занятиях русского языка как иностранного (базовый уровень) // Молодой ученый. 2023. № 41 (488). С. 27–30.

4. Самосенкова Т. В., Ларионенко Н. А. Роль и место кинофильма при обучении русскому языку как иностранному в условиях отсутствия языковой среды (из опыта работы с китайскими студентами на материале короткометражного фильма И. Мельникова «Ванька») // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 3(35). С. 50–60.

5. Миронова Л. И., Фомин Н. И., Булатова Д. С. Изучение профессионального русского языка как иностранного китайскими студентами в Уральском федеральном университете // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 103–111.

*Научное электронное издание*

# ПЕДАГОГИЗАЦИЯ И ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ВЕКТОРЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК

**Материалы**
**Международной научно-практической конференции**
**(Томск, 21–23 апреля 2025 г.)**

Электронное издание сетевого распространения

Ответственный за выпуск: *Е. В. Гребенникова*
Корректор: *Н. В. Богданова*
Технический редактор: *Н. В. Удлер*
Дизайнер: *С. Б. Гончаров*

Издание разработано с помощью программного обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 29.09.2025
Объем издания – 5,2 МБ. Заказ № 082/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru