

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БУ ВО ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»**

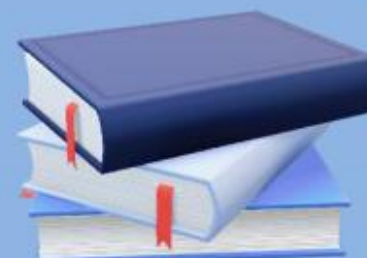


Том 3

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БУ ВО ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В. М. ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
II Всероссийской студенческой
научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ЧТЕНИЯ»**



Том 3

г. Донецк
2026 г.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II Всероссийской студенческой научно-практической конференции
«СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ»

ТОМ 3

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

II Всероссийская студенческая научно-практическая конференция

Материалы
конференции

Студенческие педагогические чтения

Том 3

г. Д о н е ц к
2 6 марта 2 0 2 6 г.

Д о н е ц к
И з д а т е л ь с т в о
Д о н Г У
2 0 2 6

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)
С88

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 4 от 6 апреля 2026 г.)

Редакционная коллегия:

А.В. Белый, И.А. Кудрейко (главный редактор), Е.Ю. Чумакова (отв. секретарь),
Г.И. Рублёва, А.А. Святенко

Рецензенты:

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

Стефаненко П.В., д-р пед.н., проф., профессор кафедры гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВО «Донецкий институт ГПС МЧС России», г. Донецк.

Студенческие педагогические чтения: Материалы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции (Донецк, 26 марта 2026 г.). – Том 3 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2026. – 246 с.

Ответственность за содержание статей, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы статей.

В третий том материалов II Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Студенческие педагогические чтения» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанный с реформированием образования; с дальнейшим развитием инноваций в образовании; с цифровизацией общества и образовательного пространства, в частности, с современными тенденциями в образовании, направленными на улучшение качества, престижности и конкурентоспособности образования.

Результаты исследований могут представлять интерес и быть полезны для преподавателей, аспирантов, студентов, специалистов системы специального и инклюзивного образования, а также для широкого круга читателей, решающих практические и теоретические задачи образования.

ББК Ч30Я431
УДК 37 (062.552)

© Коллектив авторов, 2026
© Донецкий государственный университет, 2026

Программный комитет конференции

Председатель: *Белый А. В.*, к. хим. н., доцент, проректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ)

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

Ахаян А.А., д-р пед. н., проф. кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Вайндорф-Сысоева М.Е., д-р пед. н., доцент, проф. кафедры технологии и профессионального обучения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва, РФ).

Гаврутенко Т.В., к. пед. н., доцент, директор Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Колыванова Л.А., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Кириякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., директор Института профессионального образования коренных народов Югры, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования Института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет (г. Сургут, РФ).

Манузина Е.Б., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Неволина В.В., д-р пед. н., доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики ГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Музея Землеведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Серёжникова Р.К., д-р. п. н., профессор, профессор кафедры педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, РФ).

Супрун В.И., д-р. филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тагильцева Н.Г., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Чжан Тинтин, к. пед. н. (PhD), доцент, профессор Чанчуньского гуманитарного университета (КНР).

Секция 4

Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА БЕГУНОВ НА ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ

Ангашинова Ж.С.

Научный руководитель: Галынская Ю.С., канд. социол. наук, доцент
АНОО ВО Центросоюза РФ «Сибирский университет
потребительской кооперации»,
г. Новосибирск, Новосибирская область, РФ
zangashinova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и практические аспекты психолого-педагогического сопровождения (ППС) спортсменов, специализирующихся в беге на длинные дистанции.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, легкая атлетика, бег.

Введение. Современный спорт высших достижений в легкой атлетике, особенно в дисциплинах бега на длинные дистанции, предъявляет крайне высокие требования к физической и психической готовности атлетов. Успех на марафонских и других стайерских дистанциях зависит не только от уровня физической выносливости, но и от способности спортсмена сохранять концентрацию, преодолевать болевые ощущения и поддерживать высокий уровень мотивации на протяжении длительного времени [1, с. 142].

Основная часть. Параллельно с профессиональным спортом наблюдается значительный рост популярности любительского бега на длинные дистанции и марафонов во всем мире. Это движение становится массовым социальным феноменом, объединяющим тысячи людей разных возрастов и уровней подготовки. Ярким примером развития культуры бега является ежегодный «Алматы марафон», который собирает широкую аудиторию участников и демонстрирует растущий интерес населения к здоровому образу жизни и достижению личных спортивных целей. Эти международные соревнования проводятся в Республике Казахстан с 2012 года. В 2025 году марафон набрал около 16 тысяч участников из 60 стран мира.

Классические методики подготовки заложили основы понимания психологии спорта, однако специфика бега на выносливость требует более глубокой проработки психолого-педагогических аспектов. Проблема «эмоционального выгорания» и потери мотивации, вызванная монотонностью тренировочного процесса и высоким соревновательным давлением, остается актуальной. Отсутствие адекватной и системной психологической поддержки снижает потенциал спортсмена и может приводить к досрочному завершению карьеры.

Целью данного исследования является разработка научно обоснованной программы психолого-педагогического сопровождения и экспериментальная проверка ее эффективности в тренировочном процессе бегунов на длинные дистанции.

Основная часть. Теоретической основой исследования послужили труды классиков спортивной психологии (Г.Б. Горская, Е.П. Ильин), которые заложили основы понимания психических состояний спортсменов и управления тренировочным процессом. Концепции стресса обеспечивают понимание механизмов реагирования организма на экстремальные физические и психологические нагрузки, характерные для длинных дистанций.

Ряд исследователей подчеркивают важность комплексного подхода к спортивной подготовке. Однако, несмотря на общую изученность проблемы, недостаточно внимания уделено специфическим потребностям бегунов на длинные дистанции. Существующие методики зачастую носят общий характер и не учитывают выраженную специфику данной дисциплины, требующей развития особого типа психологической выносливости.

Эмпирическая база и выборка исследования. Эмпирическая база исследования – спортивный клуб «AB Running Team» (г. Усть-Каменогорск). Выбор данной площадки позволил организовать длительное наблюдение за группой атлетов в условиях системного тренировочного процесса. Выборку составили 24 бегуна-любителя высокой квалификации (кандидаты в мастера спорта и мастера спорта), специализирующиеся на дисциплинах сверхдлинной выносливости. Гендерный состав участников (20 мужчин и 4 женщины) в возрастной категории от 30 до 45 лет отражает актуальный демографический профиль современного марафонского движения, где зрелость атлета часто коррелирует с осознанной психологической готовностью к экстремальным нагрузкам.

Центральным вектором подготовки выступил «Алматы марафон» – крупнейший старт региона, характеризующийся сложным рельефом и требующий от участников исключительной ментальной устойчивости.

Методология и организация исследования. Исследование проводилось в 3 этапа.

1. Констатирующий эксперимент (первичная диагностика психоэмоционального состояния бегунов) проведен в марте 2025 г.

2. Формирующий эксперимент (внедрение и апробирование программы психолого-педагогического сопровождения) проводился с апреля по сентябрь 2025 г.

3. Контрольный этап (повторная диагностика психоэмоционального состояния бегунов) состоялся в октябре 2025 г.

Для мониторинга уровня стрессоустойчивости стайеров и оценки их готовности к монотонной работе в условиях нарастающего утомления был применен комплекс диагностических методик, адаптированных для спорта высших достижений [5, с. 78]. Диагностика психоэмоционального состояния спортсменов осуществлялась методом тестирования по трём методикам: шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (STAI), методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса, шкала ментальной прочности спортсмена (MTS).

Программа психолого-педагогического сопровождения разработана автором совместно с тренером-психологом спортивного клуба «AB Running Team». Теоретическим фундаментом программы послужили концепция психической саморегуляции А. В. Алексеева и классические исследования когнитивных стратегий атлетов У. Моргана. Содержание программы было органично вплетено в 24-недельный макроцикл подготовки и реализовано через три взаимосвязанных блока:

Когнитивный блок был сфокусирован на управлении ментальными ресурсами в ходе гонки. Основное внимание уделялось обучению техникам «диссоциации» для эффективного дистанцирования от болевых ощущений и «ассоциации» для сохранения контроля над техникой бега. Как отмечает Д. Закаро (Zaccaro D., 2019) [6, с. 114], именно способность к гибкому переключению между этими стратегиями определяет успешность преодоления «марафонской стены».

Психорегулирующий блок базировался на методах систематической десенсибилизации [1, с. 88]. Применение идеомоторных тренировок позволило атлетам заранее «прожить» прохождение ключевых отрезков алматинской трассы, что существенно снизило уровень предстартовой тревожности и оптимизировало психоэмоциональный фон перед стартом.

Педагогический блок затронул аспекты коммуникации в системе «тренер-спортсмен». Переход к демократическому стилю взаимодействия, согласно позиции Е. П. Ильина, обеспечил рост внутренней субъектности бегунов, превращая их из пассивных исполнителей плана в осознанных участников процесса подготовки [3, с. 220]. Таким образом, комплексное воздействие программы позволило не только повысить функциональные показатели, но и обеспечить психологическую готовность стайеров к достижению пика формы в день марафона.

Параметры реализации программы. Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения (ППС) была интегрирована в общий план подготовки бегунов к «Алматы марафону».

Продолжительность: 24 недели (6 месяцев), что соответствует полному циклу подготовки (базовый, специальный и соревновательный этапы). Интенсивность занятий: 2 раза в неделю – групповые тренинговые занятия (по 45–60 минут) и ежедневные 10-минутные индивидуальные блоки ментальной подготовки перед началом каждой основной тренировки. Общее количество занятий: 48 групповых сессий и ежедневный индивидуальный мониторинг.

Программа разделена на три функциональных этапа, каждый из которых решает специфические педагогические задачи.

Этап I. Подготовительно-диагностический (1–4 недели).

Цель: Определение психотипа атлета и обучение базовой релаксации.

Упражнения на мышечную релаксацию: Прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону. Обучение бегунов мгновенному снятию лишнего тонуса в плечевом поясе и лицевых мышцах во время бега. Тип занятий: Семинары-практикумы «Анатомия стресса в марафоне».

Этап II. Основной тренировочный (5–20 недели).

Цель: Формирование навыков управления вниманием и преодоления «критических точек» дистанции.

Идеомоторные упражнения: Мысленное воспроизведение техники бега на сложных участках трассы «Алматы марафона» (подъемы по пр. Аль-Фараби). Спортсмены обучаются «проживать» дистанцию в воображении, закрепляя экономный паттерн движений. Техники когнитивного рефрейминга: Упражнение «Трансформация боли». Бегуны обучаются воспринимать болевые ощущения в мышцах не как сигнал к остановке, а как индикатор эффективной работы. Как отмечает А. В. Алексеев, «правильное ментальное обозначение физического дискомфорта снижает его субъективную тяжесть на 20–30%» [1, с. 94].

Ассоциация и диссоциация: Отработка навыка переключения внимания. На низком пульсе – диссоциация (слушание музыки, счет), на соревновательной скорости – ассоциация (контроль дыхания, каденса).

Этап III. Предсоревновательный и соревновательный (21–24 недели)

Цель: Создание состояния «боевой готовности».

Метод «Я-сообщений»: Формирование индивидуальных аффирмаций (коротких команд-установок: «Легко», «Держи ритм», «Сила в ногах»).

Дыхательные техники: Упражнение «Квадратное дыхание» для нормализации пульса непосредственно в стартовом створе перед марафоном.

Моделирование ситуаций: Педагогические игры, имитирующие внештатные ситуации (поломка датчика, пропуск пункта питания, агрессивный обгон соперником).

Ключевым условием эффективности программы является включенность тренера в ППС. Наставник выступает в роли модератора: он

не просто дает задание, а проводит ежедневный краткий дебрифинг (опрос) после тренировки.

Вопросы для дебрифинга:

– В какой момент дистанции вы почувствовали психологический спад?

– Какое упражнение саморегуляции помогло вернуться в темп?

– Оцените свою ментальную усталость по 10-балльной шкале.

Согласно современным исследованиям Мухиной С.А., такая рефлексивная практика в 2 раза ускоряет усвоение навыков саморегуляции у спортсменов-стайеров [4, с. 104].

Результаты диагностики и обсуждение. Основной трудностью для бегунов на длинные дистанции является преодоление кризисных периодов, или так называемой «мертвой точки». Педагогическое сопровождение на этом этапе заключалось в формировании у атлетов навыка позитивного самомонологического и идеомоторного предвосхищения финиша.

Данные диагностики, приведенные в таблице 1, показали, что до начала эксперимента 70% бегунов имели критически высокий уровень ситуативной тревожности перед ответственными стартами. После реализации 24-недельной программы ППС все ключевые психоэмоциональные показатели в экспериментальной группе претерпели статистически значимые изменения.

Таблица 1 – Сравнительные показатели психоэмоционального состояния бегунов (n=24)

Параметр (баллы)	Группа до ППС (M±σ)	Группа после ППС (M±σ)	Уровень значимости (p)
Ситуативная тревожность	46,2±3,5	31,8±4,2	p < 0,01
Мотивация успеха	12,4±2,1	18,7±1,5	p < 0,05
Психологическая устойчивость (стрессоустойчивость)	3,1±0,8	4,5±0,4	p < 0,05

В таблице используются следующие статистические обозначения:

(M±σ) – среднее арифметическое значение выборки (M) плюс-минус стандартное отклонение (σ). Этот показатель демонстрирует центральное значение и разброс данных вокруг среднего.

Уровень значимости (p) – это показатель (p-value) используется для проверки статистических гипотез и показывает вероятность того, что наблюдаемые изменения (после ППС) могли произойти случайно.

$p < 0.01$ означает, что вероятность случайного получения такого результата составляет менее 1% (1 шанс из 100). Это является очень убедительным доказательством того, что изменения произошли благодаря программе ППС, а не случайности. $p < 0.05$ означает, что вероятность случайности составляет менее 5% (1 шанс из 20). Это также считается статистически значимым результатом в большинстве исследований.

Особое внимание следует уделить показателю ситуативной тревожности, которая измерялась, с использованием Шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (STAI). В этой методике баллы в диапазоне 35-55 считаются средним уровнем тревожности, а результаты выше 55 – высоким. Средний балл по выборке снизился с 46,2 до 31,8. Полученный уровень значимости $p < 0.01$ свидетельствует о высокой эффективности психорегулирующего и когнитивного блоков программы. Это снижение объясняется систематическим применением техник прогрессивной мышечной релаксации и десенсибилизации по А. В. Алексееву, а также методом «Я-сообщений», направленных на создание состояния «боевой готовности» и устранение предстартового мандража.

Одновременно с этим наблюдался выраженный рост мотивации успеха, которая измерялась по методике диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Полученный результат $p < 0,05$ подтверждает эффективность педагогического блока, который корректировал стиль взаимодействия в паре «тренер-спортсмен» в сторону демократизации и партнерства. Атлеты почувствовали большую субъектность и контроль над своим тренировочным процессом, что напрямую конвертировалось в повышение внутренней мотивации к достижению цели – успешному финишу на «Алматы марафоне».

Психологическая устойчивость (стрессоустойчивость) измерялась с помощью шкалы ментальной прочности спортсмена (MTS), где более высокие баллы означают лучшую устойчивость к стрессу. Средний балл увеличился с 3,1 до 4,5. Результат статистически значим ($p < 0.05$). Это указывает на повышение способности спортсменов справляться со стрессом и давлением. Рост уровня психологической устойчивости является прямым следствием освоения техник когнитивного рефрейминга (упражнение «Трансформация боли») и идеомоторных упражнений. Бегуны научились воспринимать физический дискомфорт не как сигнал к остановке, а как индикатор эффективной работы мышц, что, по данным А. В. Алексеева, снижает субъективную тяжесть ощущений на 20-30% [1, с. 94]. После внедрения программы атлеты экспериментальной группы продемонстрировали более стабильный темп на второй половине дистанции. По мнению Г. Б. Горской, способность сохранять концентрацию в условиях гипоксии и утомления напрямую зависит от качества предварительной психолого-педагогической проработки соревновательных ситуаций [2, с. 215].

Внедрение ППС позволило сократить время прохождения дистанции в среднем на 4–6 минут по сравнению с личными рекордами прошлого сезона. Как подчеркивает С. А. Мухина, современные педагогические технологии должны фокусироваться на «эмоциональном интеллекте тренера как гаранте ментального здоровья воспитанника» [4, с. 102].

Заключение. Результаты исследования подтверждают, что психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемым фактором успеха в беге на длинные дистанции. Внедрение специализированной программы позволило не только улучшить спортивные результаты на марафонских дистанциях, но и существенно повысить психологический комфорт атлетов в тренировочном процессе.

Проведенная работа показала, что смещение фокуса с чисто физиологических параметров на когнитивную и эмоциональную сферы позволяет стайеру более эффективно преодолевать критические фазы дистанции, сохраняя осознанный контроль над техникой бега в условиях нарастающего утомления. Доказано, что формирование навыков психической саморегуляции минимизирует риски предстартовой апатии и преждевременного психоэмоционального истощения, что особенно важно в период подготовки к масштабным стартам с высоким уровнем конкуренции.

Список литературы

1. Алексеев, А. В. Себя преодолеть! : Психическая подготовка в спорте / А. В. Алексеев. – Москва : Спорт, 2022. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Горская, Г. Б. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов : учебное пособие / Г. Б. Горская. – Краснодар : КГУФКСТ, 2024. – 280 с. – Текст : непосредственный.
3. Ильин, Е. П. Психология спорта : учебник / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 352 с. – Текст : непосредственный.
4. Мухина, С.А. Современные педагогические технологии в спорте высших достижений / С. А. Мухина // Педагогика и психология Казахстана. – 2025. – № 2. – С. 98–105. – Текст : непосредственный.
5. Родионов, В. А. Психология детско-юношеского спорта : практическое руководство / В. А. Родионов, И. В. Родионова. – Москва : Юрайт, 2021. – 214 с. – Текст : непосредственный.
6. Zaccaro S. J. Mental resources and cognitive strategies in high-performance tasks // Journal of Applied Sport Psychology. – 2019. – Vol. 31, No. 2. – P. 110–125.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE TRAINING PROCESS FOR LONG-DISTANCE RUNNERS

Angashinova Zh. S.,

Scientific Supervisor: Y. S. Galynskaya, PhD in Sociology, Associate Professor

*Autonomous Non-Profit Educational Organization of Higher Education of the Central
Union of the Russian Federation "Siberian University of Consumer Cooperation"*

Novosibirsk, Russian Federation

Annotation. The article examines the theoretical foundations and practical aspects of psychopedagogical support for long-distance runners.

Keywords: psychological and pedagogical support, athletics, and running.

УДК 373.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Анохина А.А.

*Научный руководитель: Рахимова А.Э., канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан, РФ
arinaanohina70@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности методики использования технологий виртуальной реальности как средства обучения иностранному языку. В работе рассматриваются преимущества и недостатки использования VR-технологий в образовательной среде. Анализируются виртуальные площадки, которые предоставляют возможность повысить мотивацию обучающихся в рамках образования.

Ключевые слова: виртуальная реальность, цифровые образовательные ресурсы, мотивация, обучение иностранным языкам.

Введение. Изучение механизмов языка и речевых способностей показало, что наиболее эффективным методом обучения иностранному языку является методика полного погружения учащимися в языковую среду. Однако реализация подобного метода не является общедоступной в силу географических, экономических и других факторов. Именно по этим причинам современные исследователи занимаются разработкой цифровых ресурсов в образовательной среде, которые отличаются структурированностью и увлекательным контентом, рассматривая их преимущества и недостатки, для дальнейшего использования в педагогических целях. Е.А. Троицкая и Л.А. Артюшина считают, что на первый план выступают те учителя, которые связаны с применением новых цифровых и коммуникативных технологий в учебном процессе [4]. Хотя в настоящий момент учителя активно используют цифровые ресурсы, технология виртуальной реальности является относительно новым направлением, который внедряется в современный образовательный процесс обучения иностранным языкам по всему миру: в Китае, Японии и Сингапуре. Несмотря на популярность данной технологии в странах Азии, в России количество VR-платформ меньше, они находятся на этапе разработки и используются лишь в немногих учебных заведениях. Целью данной статьи является классификация существующих VR-приложений для изучения иностранных языков и оценить их методическую базу.

Основная часть. Термин виртуальной реальности был введен в 1984 году американским исследователем Джароном Ланье. Он понимает виртуальную реальность как иллюзорную реальность, воздействующую на органы чувств человека, с помощью создания иммерсивной интерактивной симуляции.

Немецкий ученый Ахим Бюль понимает термин виртуальной реальности как параллельно существующую реальность, созданную компьютерными технологиями под влиянием сети Интернет.

Виртуальная реальность предполагает под собой полное погружение в виртуальную языковую среду, создавая учебные ситуации, к которым у учащихся нет доступа в реальной жизни. Существуют методики, созданные на базе виртуальной реальности, одна из которых называется «Role-play» [1]. Данная методика предполагает создание ситуационно-ролевых сценариев с VR-персонажами. Обучающиеся взаимодействуют с персонажами в виртуальной среде, создавая диалоги в смоделированных ситуациях таких, как: заказ в кафе, беседа в аэропорту или разговор с туроператором. Главным преимуществом является развитие спонтанной речи на изучаемом учащимся языке.

Следующим методическим приемом является «Virtual excursion». Он преследует цель формирования лингвострановедческой компетенции, поскольку благодаря виртуальной экскурсии обучающиеся могут познакомиться с культурой страны изучаемого языка. Например, экскурсия по историческим объектам Берлина, в ходе которой обучающиеся могут знакомиться с новой лексикой по теме, а также прикоснуться к истории страны изучаемого языка в целях лучшего понимания народа, его особенностей, культуры, традиций и обычаев.

Далее следует отметить «Problem-solving», как еще один эффективный методический прием. Он предполагает прохождения квеста. Например, чтобы найти дорогу к центральной площади Берлина, учащемуся необходимо построить диалоги с прохожими, чтобы узнать дорогу и пройти квест. Главными преимуществами являются реальные ситуации общения, отработка лексико-грамматического материала, преодоление языкового и психологического барьеров в общении на иностранном языке, развитие коммуникативной компетенции.

Для более эффективного обучения иностранному языку были выделены следующие принципы работы с виртуальной реальностью [3]: принцип речевого разнообразия, принцип приближенности к реальности, принцип возможности рефлексии.

1. Принцип речевого разнообразия. Данный принцип выражается в обучении иностранному языку на основе VR-приложений, которые записывают голос, имеют различные особенности речи, а также акценты, чтобы улучшить их понимание. Принцип речевого разнообразия позволяет развивать навыки аудирования, общаясь с виртуальными персонажами.

2. Принцип приближенности к реальности. Данный принцип предполагает, что обучение необходимо проводить в приближенной к реальности обстановке для преодоления обучающимися психологического и языкового барьеров.

3. Принцип возможности рефлексии. Многие VR-приложения обладают искусственным интеллектом, который позволяет осуществлять сбор и анализ данных на основе речи обучающегося в процессе обучения.

Виртуальные технологии обладают весомыми преимуществами, такими как иммерсивное обучение. Оно предполагает погружение в мир симуляции реальных ситуаций, что позволяет учащимся преодолеть языковой и психологический барьер. Стоит отметить и индивидуализацию обучения. Современные технологии виртуальной реальности позволяют построить урок, основываясь на индивидуальных знаниях учащегося. Учитель, в рамках образовательного процесса, может составить комплекс упражнений, направленный на отработку необходимых тем для конкретного ученика, опираясь на его уровень владения иностранным языком и интересы. Далее можно выделить ассоциативность образов, как еще одно преимущество. Работа с трехмерными пространствами активизирует ассоциативность мышления, что способствует лучшему запоминанию материала. Обучение с VR-технологиями также предполагает и развитие социокультурной компетенции. Благодаря изучению культурных контекстов страны, учащиеся не только улучшают лексико-грамматические, разговорные навыки, но и знакомятся с культурой страны.

Однако необходимо упомянуть и о трудностях, с которыми могут столкнуться учителя при применении виртуальных технологий. Во-первых, это финансовые вложения. Чтобы внедрить технику виртуальной реальности в образовательный процесс, необходимо учесть, что это требует больших финансовых вложений и обеспечение школ сопутствующей техникой. Во-вторых, обучение иностранному языку посредством технологии виртуальной реальности является трудозатратным для учителя, требует большого количества усилий и времени, поскольку он должен обладать навыками работы с VR-гарнитурой, знанием методов работы с технологиями виртуальной реальности в образовательной среде. В-третьих, такой способ изучения языка подходит не на всех ступенях обучения. Как правило, подобное VR-оборудование применяют в большей степени среди школьников старшей ступени обучения в силу психологических особенностей, поскольку оно оказывает значительное влияние на психику, перегружает сенсорные системы, что может привести к тревожности и утомляемости. В-четвертых, данная технология может использоваться лишь как дополнительный инструмент в изучении иностранного языка, создавая баланс между реальным и виртуальным мирами [2].

В России запущены такие образовательные VR-проекты, как: «Образование-2024». Этот проект был запущен с целью внедрения технологий виртуальной реальности для эффективного обучения школьников; «Цифровая школа» - проект нацелен на внедрение цифровых технологий в школы и формирование навыков работы с ними; «Современная цифровая образовательная среда». Проект имеет цель обучить работников педагогической сферы онлайн-обучению с помощью цифровизации.

Рассмотрим платформы и приложения, которые помогают реализовать потенциал виртуальных технологий.

Genially – многофункциональная платформа для создания интерактивного и анимированного контента: презентаций, квизов, квестов, инфографики и интерактивных изображений. На платформе представлено множество шаблонов, благодаря которым платформа позволяет проработать над всеми видами речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование. Данный ресурс имеет ряд преимуществ: во-первых, этот инструмент подходит для всех уровней образования и дистанционного обучения; во-вторых, количество предоставляемых шаблонов помогает экономить время при подготовке к уроку; в-третьих, присутствует элемент интерактивности и игры; в-четвертых, «Genially» позволяет организовать групповую работу над проектами, что формирует у учащихся навык работы в команде.

VARVARA – разработанная методистами Центра НТИ по технологиям виртуальной реальности программа, состоящая из курсов для изучения и практики английского языка. Программа нацелена на решение следующего ряда задач: разговорная практика (составление диалогов, следуя сценариям игры), преодоление языкового и психологического барьера, повышение мотивации школьников к изучению иностранного языка. Тренажер предоставляет тринадцать виртуальных ситуаций для практики общения на иностранном языке с персонажами, например, в отеле, спортивном зале, галерее и кафе. Также, основным его преимуществом является возможность сбора данных о грамматических и лексических ошибках, а также оценка произношения и отправка результатов на почту. Данный ресурс имеет и некоторые недостатки. Например, он нацелен на работу с учениками, находящимися на уровне владения языком A1-A2 [5].

Virtual Speech – это VR-платформа тренировки soft skills, включая говорение на публику, составление диалогов, прохождение интервью, покупки в магазине. В тренажере представлены несколько локаций, например, зал с аудиторией. Здесь персонаж стоит на сцене перед цифровыми слушателями, которые реагируют на выступление. Следующая локация – комната для переговоров. Здесь можно тренировать навыки проведения собеседования или деловых встреч с VR-коллегами. Программа использует искусственный интеллект, который записывает

выступление и дает обратную связь, выписывая все ошибки говорящего. Для использования ресурса необязательно владеть VR-гарнитурой, можно пользоваться онлайн версией приложения. Единственный недостаток данной платформы – это отсутствие возможности создания своих собственных сценариев [5].

MondlyVR – это обучающая платформа на основе виртуальной реальности, с помощью которой можно учить иностранные языки. Сервис предоставляет изучение тридцати языков для обучения. Учащийся может улучшить навыки говорения за счет построения мини-диалогов с персонажами. Также, учащийся может посетить лексические мини-уроки по базовым темам. Однако платформа предоставляет отработку только простых диалогов, поэтому она рекомендована обучающимся с уровнем языка начального уровня. Качество тренировки диалогов отстает в сравнении с предыдущими программами, поскольку, данный сервис не обладает искусственным интеллектом и не дает обратной связи [5].

Заключение. В заключение хочется отметить, что, внедрение виртуальной реальности в обучение иностранным языкам открывает новые перспективы для качественного и интересного обучения. Несмотря на ряд сложностей применения виртуальных технологий в современной системе образования, они набирают популярность благодаря возможности полностью окунуться в виртуальный мир с персонажами, с которыми можно вести полноценные диалоги, тренировать лексико-грамматические навыки, а также навыки чтения и аудирования. Внедрение виртуальных технологий помогает преодолевать языковые барьеры, позволяя обучающимся погружаться в языковую среду и взаимодействовать с носителями языка в симулированных условиях. Иммерсивная учебная среда, созданная с помощью VR, способствует лучшему запоминанию материала, развитию критического мышления и адаптации к различным акцентам и диалектам. Технологии виртуальной реальности интегрируются как в традиционные, так и в дистанционные форматы обучения, демонстрируя свою гибкость и функциональность. Виртуальные технологии делают обучение более доступным и разнообразным для обучающихся на разных ступенях обучения. Использование виртуальной реальности может быть применено как один из новых инструментов повышения мотивации учащихся к изучению иностранных языков.

Список литературы

1. Баланов, А. Н. Цифровизация в образовательной сфере : учебное пособие для вузов / А. Н. Баланов. — Санкт-Петербург : Лань, 2024. — 400 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/417767> (дата обращения: 02.03.2026).
2. Блинова, Е. Е. Цифровые технологии в образовании : учебное пособие / Е. Е. Блинова, А. Г. Евланова. — Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2024. — 171 с. — URL: <https://book.ru/book/959792> (дата обращения: 01.03.2026).

3. Троепольская, А. П. Виртуальная реальность в обучении иностранным языкам // Скиф. — 2022. — № 4 (68). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 03.03.2026).
4. Троицкая, Е. А. Информационные технологии в педагогическом образовании : учебное пособие / Е. А. Троицкая, Л. А. Артюшина. — Москва : КноРус, 2021. — 226 с. — URL: <https://book.ru/book/939629> (дата обращения: 01.03.2026).
5. Хукаленко, Ю. С. Обучение иностранным языкам (на примере английского) с помощью технологии виртуальной реальности: обзор основных разработок // Известия Восточного института. — 2021. — № 2 (50). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-inostrannym-yazykam-na-primere-angliyskogo-s-pomoschyu-tehnologii-virtualnoy-realnosti-obzor-osnovnyh-razrabotok> (дата обращения: 03.03.2026).

THE USE OF VIRTUAL REALITY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Anokhina A.A.

*Scientific supervisor: Rakhimova A.E., PhD, Associate Professor
Kazan Federal University, Kazan, RT, Russian Federation*

Annotation. The article discusses the features of the methodology for using virtual reality technologies as a means of teaching a foreign language. The paper discusses the advantages and disadvantages of using VR technologies in the educational environment. Virtual platforms are analyzed that provide an opportunity to increase the motivation of students within the framework of education.

Keywords: virtual reality, digital educational resources, motivation, foreign language teaching.

УДК 372.83

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

Андреевкова Ю.П.

Научный руководитель: Мочалова Н.Ю., канд. филос. наук, доцент

Нижегородский государственный социально-педагогический институт
(филиал) ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический
университет»,

г. Нижний Тагил, Свердловская область, РФ
iuliaandreenkova@yandex.ru; mochalova_n2008@mail.ru

Аннотация. Медиакомпетентность является в современном информационном пространстве ключевой ценностью, формирующей метапредметные навыки и умения по работе с разными видами информации.

Ключевые слова: Медиакомпетентность, информационная грамотность, критическое мышление, фактчекинг.

Введение. В условиях современного информационного общества одной из приоритетных национальных целей развития Российской Федерации выделяют цифровую трансформацию и создание комфортной,

безопасной среды для жизни [1, п.1-в, п.1-ж]. Недостаточный уровень медиаграмотности/медиакомпетентности населения может привести к снижению безопасности общества и отдельного человека в глобальной сети, что крайне актуально, когда существуют такие феномены как мошенничество, fake news и т.п. Медиаграмотность в научной литературе рассматривается с двух сторон: как элемент и как конечный результат медиаобразования. Одним из итогов школьного образования (согласно Федеральным государственным стандартам ФГОС ООО, ФГОС СОО) является овладение рядом метапредметных навыков, включающих умения по работе с разными видами информации. Эти задачи актуализируют проблему необходимости для современного человека, в особенности школьников [2, с.238], обладания на высоком уровне навыков работы с данными, которые являются частью медиакомпетентности.

Основной дидактической проблемой является недостаток специализированных учебников, пособий, иных методических материалов по формированию медиакомпетентности, которые можно было бы применять в рамках учебных дисциплин в условиях основного общего и среднего общего образования.

Основная часть. Медиаграмотность является новой дефиницией для гуманитарного знания, имеющей различные определения в зависимости от области и целей применения. Используем следующее определение: «Медиаграмотность – это овладение медиазнаниями в процессе медиаобразования при свободном и безопасном общении в медиaprостранстве, умение создавать свою медиапродукцию, анализировать медиаконтент и распознавать манипулятивную информацию» [2, с. 238]. Одним из важных для рассмотрения представляется экспериментальное пособие «Медиа и информационная грамотность. Учебное пособие для 9-11 классов», созданное Международным Центром Журналистики MediaNet в рамках проекта «MediaCAMP» представительства Internews в Казахстане, в котором представлено следующее понимание термина медиаграмотности: «Медиаграмотность – умение анализировать и оценивать различные виды и жанры медиа на предмет нахождения пропаганды, манипуляции, цензуры и других видов искажения информации» [3].

Ключевое место данного определения авторы учебника отвели умению работы с информацией именно через способность противостоять её искажению. Ключевым навыком, необходимым для развития медиаграмотности, является критическое и аналитическое мышление. Роль курса обществознания в формировании критического мышления школьников при умелых действиях учителя имеет важное значение.

Обозначим основные группы методов обучения, применяемые в современной школе в преподавании обществознания:

– метод устного обучения – способ освоения обществоведческого материала учащимися на основе восприятия устного слова учителя или

других учеников (метод имеет монологические и диалогические приемы). Этот метод способствует развитию познавательных процессов ученика (в особенности речь, внимание, речь, мышление, и память), является важной составляющей передачи учебной информации и воспитания школьника;

– метод наглядного обучения – способ освоения обществоведческого содержания на основе зрительного восприятия учебного материала. Метод позволяет сформировать целостный образ изучаемых объектов, способствует формированию обществоведческих понятий, развивает познавательные процессы ученика (такие как внимание, речь, мышление, память, внимание), позволяет воспитывать личность с позиций нравственности и эстетики.

– метод работы с текстами – это способ освоения учебного содержания на основе работы учащихся с различными видами текстов. Метод активно способствует развитию интеллектуальных умений у школьников (учит работать с текстовой информацией) [4, с. 158].

Формировании критического мышления как важная часть медиаобразования с помощью метода работы с текстами.

Для нашего исследования особый интерес представляет подход О.Ю. Стреловой, излагающий многоуровневый анализ источников информации, адаптированный к современной школе. Перечислим основные этапы работы с информацией.

1. Атрибуция источника (вопросы о том, какой вид данного источника, кто является автором текста, время, место, обстоятельства и цель его создания, история хранения, публикации и находки).

2. Вопросы, направленные на первичное осмысление источника, информации, которая находится на его «поверхности». Этот этап включает выборочное чтение источника и определении того, о чём говорится в тексте.

3. Аксиологический анализ, направленный на изучение ценностных установок того общества, в рамках которого был создан источник (ценностные установки, нормы, традиции народов, взгляды исторических деятелей и/или организаций и самого автора источника).

4. Критический анализ текста. Целью этого этапа является внутренняя критика источника («насколько объективна информация источника?», «можно ли ей доверять?»).

5. Системный анализ текста, позволяющий выявить ценность источника в познавательной деятельности учеников («как можно использовать в процессе изучения?», «чем он полезен?») [5, с.157].

Остановимся на некоторых современных инструментах формирования медиакомпетентности в рамках школьного обучения. Рассмотрим приём анализа новостных статей (преимущественно в цифровом пространстве, что вызвано их современной популярностью и распространённостью), который может быть применим для формирования критического мышления, как важной составляющей медиакомпетентности.

Одним из современных инструментов обучения медиаграмотности является сторителлинг [6], который представляет из себя связь «традиционного повествования и современных технологий» [7, с. 54]. Основной этап организации методики может включать в себя индивидуальные (создание блокового контента; репортажная деятельность; переводческие и адаптационные задания; формирование профессионального портфолио; создание аудиоконтента) и групповые занятия (создание видеорепортажей; разработка мультимедийных проектов; коллаборативные медиапроекты).

Ещё одним важным методом для формирования медиакомпетентности является анализ медиатекстов, который является одним из ключевых способов формирования медиаграмотности [8]. Существует различные типологии медиатекстов: новости, информационная аналитика и комментарий, текст-очерк, реклама. Новости являются одним из важнейших видов источников информации человека о современном быстроменяющемся мире. Способность находится в актуальной новостной повестке, умение грамотно отбирать, читать и интерпретировать новостные материалы (в особенности цифровые, которые всё больше вытесняют «бумажную» прессу) несомненно являются частью медиакомпетентности. Новости могут быть представлены в различной форме, к примеру, это аудиоконтент, видеорепортаж, текстовые статьи и т.д.

Д. Хартли в своей известной работе «Understanding News» группирует все новостные материалы на шесть основных тем: политика, экономика, события за рубежом, события внутри страны, случаи, спорт [9]. А.В. Колесниченко выделяет следующие виды новостей (в зависимости от информационного повода): 1) новость-факт (сообщает о принятии НПА, подписании соглашения и т.д.); 2) новость-событие (информирует о реально произошедшем событии, мероприятии и т.п.); 3) новость-цитата (представляет данные о каком-либо высказывании, заявлении, к примеру, политика, экономиста, правоведа) [10].

Развитие медиаграмотности можно осуществлять и через анализ «fake news», фейковой новостью является любая ложная, но распознаваемая информация в СМИ, которая создается намеренно для того, чтобы добиться определенной реакции аудитории. Одним из эффективных методов борьбы с данным явлением является фактчекинг (проверка информации на подлинность и достоверность), который бывает нескольких видов: фактчекинг после публикации (проводится издателем, проверка происходит внутри издания); предварительный фактчекинг (проверка информации до её публикации); внешний фактчекинг (проверяется внешней организацией, чаще всего сопровождается письмом с указанием на неточности).

К. Ю. Базаркулова после анализа «маркеров» такого рода новостных статей выделяет принципы, с помощью которых возможно отличить достоверную новость от недостоверной: «1. Внимательно читать заголовки.

Чаще всего фейковые новости связаны с важными и сенсационными новостями; 2. Доверять следует только надежным источникам и официальным сайтам. Для начала стоит подробно ознакомиться с ресурсом, который предоставляет информацию; 3. Обращать внимание на грамотность текста. Если в тексте много опечаток, ошибок — это, может быть, «газетная утка»; 4. Необходимо проверять подлинность видео и фото. Например, проверить достоверность материала можно с помощью поисковой системы «Google» в разделе «изображения»; 5. Проверить дату публикации. Подделки, как правило, не имеют даты публикации; 6. Необходимо найти такие же новости в других изданиях. Если ни одно другое издание не писало об этом, скорее всего, это фейк; 7. Проверить на сатиру. Зачастую «шуточные» новости публикуются в крупных изданиях накануне 1 апреля и подобных праздников; 8. Стоит различать новостной комментарий и новость. Еще одна распространенная практика в СМИ — написание новостей на основе сообщений политика или общественного деятеля» [11, с. 44].

Далее применим приемы сторителлинга и фактчекинга для разработки уже собственных методических материалов, так как эти средства в особенности помогают развитию критического мышления, через создание собственного контента или через анализ уже имеющихся материалов.

Возможность применения методов и приёмов формирования медиаграмотности на уроках обществознания. На данный момент ещё не разработан новый учебник по обществознанию, который бы отражал вводимую с 1 сентября 2026 года обновлённую структуру предмета у 9 класса. Тем не менее, новая структура предмета свидетельствует об определённом «тренде» на введение элементов медиаобразования в рамках школьного обучения.

Самым сложным для освоения в учебном курсе обществознания, требующим обращения к новостным источникам информации, является блок, посвящённый политике. Изучение этого раздела характеризуется высокой степенью абстракции понятий, (политические категории, к примеру, такие как «власть», «политика», «государство», «политический режим» и др., для осмысления которых требуется наличия у учащихся развитого абстрактного мышления) необходимостью умения на высоком уровне работать с разными видами источниками информации (анализировать их критически, пресекая и вычисляя все ложные, недостоверные данные; уметь конструировать причинно-следственные связи между происходящими политическими событиями, явлениями и процессами), практикоориентированностью (знание теории должно быть применимо к реальным ситуациям: способность анализировать новостные события через призму изученных понятий, теорий и концепций; умение аргументировать и отстаивать собственную позицию не просто на уровне обыденного познания, а на уровне научного понимания сущности рассматриваемых явлений), связью с актуальными вызовами современного

общества (такие темы, например, как политическая манипуляция, цифровизация политики требуют особого подхода). В целом, для освоения блока «Политика» важны: систематизация и полнота теоретических знаний у школьников, работа с первоисточниками информации (в том числе и с новостными источниками), способность находиться в современной новостной повестке, умение анализировать политические процессы (в том числе и актуальные) и т.д.

Примерные задания. В современном медиапространстве мы можем нередко встретиться с недостоверными, ложными новостными статьями. Это явление получило название «fake news».

Существуют общие советы, которые позволяют защитить себя от манипуляции искажённой информацией.

1. Внимательно читать заголовки. Чаще всего фейковые новости связаны с важными и сенсационными новостями.

2. Доверять следует только надежным источникам и официальным сайтам. Для начала стоит подробно ознакомиться с ресурсом, который предоставляет информацию.

3. Обращать внимание на грамотность текста. Если в тексте много опечаток, ошибок – это, может быть, «газетная утка».

4. Необходимо проверять подлинность видео и фото. Например, проверить достоверность материала можно с помощью поисковой системы «Google» в разделе «изображения».

5. Проверить дату публикации. Подделки, как правило, не имеют даты публикации.

6. Необходимо найти такие же новости в других изданиях. Если ни одно другое издание не писало об этом, скорее всего, это фейк.

7. Проверить на сатиру. Зачастую «шуточные» новости публикуются в крупных изданиях накануне 1 апреля и подобных праздников.

8. Стоит различать новостной комментарий и новость. Еще одна распространенная практика в СМИ – написание новостей на основе сообщений политика или общественного деятеля в «Telegram» или «ВКонтакте».

Попробуйте проанализировать предложенную ниже новостную статью, привлекая общие советы по работе с новостными источниками информации. Определите, можно ли отнести новость к категории «fake news»? Обоснуйте свой ответ.

Новость: «Не успел-остался без нового ПК и смартфона! Всё о введении нового технологического сбора на электронику»*

Правительство страны З. подготовило законопроект о введении с 1 апреля 2027 года обязательного технологического сбора на бытовую электронику и вычислительную технику. Инициатива, заявленная как мера поддержки отечественного IT сектора, уже вызвала неоднозначную реакцию экспертов и потребителей. Согласно проекту, сбор будет взиматься:

– при ввозе техники на территорию РФ;

- при реализации устройств российского производства;
- при продаже лицензий на предустановленное ПО.

Размеры предполагаемого сбора:

- смартфоны и планшеты - 40 % от стоимости;
- ноутбуки и персональные компьютеры – 35%;
- телевизоры с функцией Smart TV – 15%;
- периферийные устройства (наушники, клавиатуры, мыши) – 10%.

Источник: группа в ВК «Известия г. Никому-не-известный»

*(*Примечание: данная новость является художественным вымыслом. Все совпадения с реальными событиями или лицами случайны).*

Задание. Проанализируйте три самостоятельно найденные новостные статьи, соблюдая советы, указанные в задании. Определите, относятся ли найденные вами новости к категории «fake news». Обоснуйте свой ответ.

Задание. Выделяют несколько видов новостей в зависимости от их информационного повода: 1. новость-факт (принятие НПА, подписании соглашения и т.д.); 2. новость-событие (информирует о реально произошедшем событии, мероприятии ...); 3. новость-цитата (представляет данные о каком-либо высказывании, заявлении политика, экономиста, правоведа).

Соотнесите следующие новостные статьи в соответствии с представленной выше классификацией.

1. Президент Н. сегодня на пресс-конференции в столице – городе К. – прокомментировал заметный рост волонтерской активности в стране: «За последний год число волонтеров увеличилось на 42 %, и это не просто статистика – это отражение духа нашей нации, – заявил глава государства. — Люди объединяются, чтобы помогать пожилым, заботиться о природе, поддерживать детей из малообеспеченных семей. Это то, чем мы по-настоящему можем гордиться».

2. Президент России Владимир Путин установил два новых праздника – День коренных малочисленных народов России и День языков РФ. Соответствующие указы размещены на сайте официального опубликования правовых актов. День языков Российской Федерации будут отмечать 8 сентября. День коренных малочисленных народов России будут праздновать 30 апреля.

3. В столице страны В. завершился трёхдневный фестиваль «Горизонты-2025», собравший более 15 000 молодых участников со всей страны. Мероприятие, организованное при поддержке Министерства молодёжной политики, стало площадкой для обмена идеями, творческого самовыражения и профессионального развития.

Заключение. На данном этапе развития обществоведческого образования курс претерпевает изменения. С 1 сентября 2026 года структура этого учебного предмета в рамках 9 класса будет обновлена. Прослеживается тенденция на формирование у учеников практических

навыков при сокращении теоретического объёма курса. Нами был разработан многофункциональный комплекс заданий, который соответствует обновлённой структуре курса «Обществознания» в 9 классе. Эта методическая разработка имеет ценность как готовый инструмент, призванный помочь учителю организовать работу по развитию медиакомпетентности учеников не только на уроках обществознания, но и в рамках внеурочной деятельности. В связи с этим тема имеет необходимость дальнейшего исследования. Перспективной для нас является, во-первых, реализация созданных заданий «на практике», во-вторых, создание не отдельных упражнений, направленных на развитие медиаграмотности, а составление целого методического пособия для учителя, в котором бы была отражена специфика медиаобразования в рамках современного школьного обучения.

Список литературы

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1>. (дата обращения 10.03.2026).
2. Назметдинова, И. С., Куличев, К. М., Столярова, С. С. Понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» в отечественной и зарубежной науке / И. С. Назметдинова, К.М. Куличев, С. С. Столярова. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. - 2024. – №85-3 – С. 236-239. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80254729&ysclid=mjjwtcqd69323378100>. (дата обращения 10.03.2026).
3. Медиа и информационная грамотность. Учебное пособие для 9-11 классов. Издание для апробации. / П. В. Банников, Т. Соколова, О. Гороховский, И. М. Печищев, Д. Радзявичус, А. Усупбаева, Д. П. Шишкин. – Алматы: ОФ «Международный центр журналистики «MediaNet», 2019. – 152 с. – URL: <https://junior-nsk.ru>. (дата обращения 10.03.2026).
4. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для вузов / под редакцией О. Б. Соболевой, Д. В. Кузина. – Москва: Юрайт, 2025. – 474 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/560864/p.164>
5. Вяземский, Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: Практ. Пособие / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва: Гуманитарное издание издательского центра ВЛАДОС, 2001. – 160 с. – ISBN 5-691-00488-3. – URL: <https://djvu.online/file/1WMGz4dK454rl?ysclid=mjjzd5ntno793942814>. (дата обращения 10.03.2026).
6. Кузовенкова, А. И. Сторителлинг как новая медиатехнология / А. И. Кузовенкова. // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – №4(26). – С. 138-143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30485037&ysclid=mjjzrrph9g37276071>. (дата обращения 10.03.2026).
7. Мирзабекова А.А. Цифровой сторителлинг как инструмент развития медиаграмотности и иноязычных профессиональных навыков / А. А. Мирзабекова. – Текст: электронный // Начала русского мира. – 2024. – №8. – С. 53-60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80349542>. (дата обращения 10.03.2026).
8. Чичерина, Н.В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности / Н.В. Чичерина. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Т.9. №47. – С. 159-166. URL:

<https://elibrary.ru/item.asp?id=11740737&ysclid=mig3unk6vq66800387>. (дата обращения 10.03.2026).

9. Hartley, J. Understanding news / J. Hartley. – Text : immediate. – London; New York: Methuen, 1982. – 238 p.

10. Колесниченко, А. В. Практическая журналистика: 15 мастер-классов : учебное пособие / А. В. Колесниченко. — Москва: Аспект Пресс, 2017. — 112 с. — ISBN 978-5-7567-0822-6. — // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/97222>. (дата обращения 10.03.2026).

11. Базаркулова, К. Ю. Использование приемов «медиаграмотности» для распознавания fake news / К. Ю. Базаркулова. Текст: электронный // Научные записки молодых исследователей. — 2022. — №5. — С. 36-45. URL: <https://elibrary.ru/kthwpq?ysclid=mjk0gfr92u180569702>. (дата обращения 10.03.2026).

PEDAGOGICAL DESIGN OF MEDIA COMPETENCE IN SOCIOLOGY LESSONS

Andreenkova Yu.P.

Scientific supervisor: Mochalova N.Yu., PhD in Philosophy, Associate Professor

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Ural State Pedagogical University”, Nizhny Tagil, Russian Federation

Annotation. Media competence is a key value in the modern information space, which forms meta-subject skills and abilities to work with different types of information.

Keywords: Media competence, information literacy, critical thinking, fact-checking.

УДК 37.01

ПРИЗВАНИЕ И ДУХОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Андриевская А.С.

Научный руководитель: Оганнисян Л.А., канд. пед. наук

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, РФ

andrievskaia@sfedu.ru

Аннотация. В контексте вызовов XXI века формулируется новый запрос к профессиональному портрету педагога. Ключевым требованием становится не только безупречное владение предметными и методическими компетенциями, но и развитая личностно-ценностная составляющая. Рассмотрены основные принципы развития нравственных качеств, виды духовности, а также классификация педагогических ценностей в сфере образования. На основе анализа трактовок, раскрыты определения духовности и призвания.

Ключевые слова: духовная культура педагога, духовность, призвание, духовно-нравственные ценности.

Введение. Сегодня от любого специалиста требуются ответственность, гибкость к новым условиям и желание постоянно развиваться. В связи с этим современное образование предъявляет новые

требования к учителю. Сегодня он должен быть не просто специалистом, передающим знания, но и зрелой личностью с твёрдой профессиональной позицией. Педагог становится носителем ценностей, способным повышать интерес к познавательной деятельности и ориентировать их на духовно-нравственные принципы.

Твердая профессиональная позиция тесно связана с педагогическим призванием, которое воспринимается как особая склонность человека к преподаванию, основанная на уверенности в своих силах и способностях. Однако такое представление носит скорее субъективный характер и часто не учитывает его связь с глубокими личностными поисками будущего педагога, с его стремлением найти своё место в жизни и профессии.

Основная часть. Великие педагоги прошлого раскрывали суть этого феномена через его высокую миссию и эмоциональную глубину. Однако их воззрения, сформированные в иных историко-культурных условиях, требуют интерпретации в контексте современных цифровых вызовов. Теперь это не просто внутренний зов, а сознательный и ответственный выбор жизненного пути, который человек делает, понимая все трудности и высокие требования профессии.

А. С. Макаренко видел суть призвания в оптимизме и безоговорочной вере в человека. Он утверждал, что к педагогу предъявляются высокие требования, и главными среди них являются любовь к детям и своей профессии. В современных условиях эта вера находит своё выражение в конструктивном педагогическом оптимизме. Речь идёт о научно обоснованной установке на поиск и развитие потенциала каждого ребёнка, даже если его способности скрыты за нестандартным поведением или низкой мотивацией. Современное призвание требует от педагога способности к педагогической диагностике и проектированию индивидуальных образовательных траекторий, что превращает абстрактную веру в конкретный профессиональный инструмент.

Л. Н. Толстой, на собственном опыте знавший о работе в школе, считал, что в основе призвания лежит любовь. По его мнению, учитель, который искренне любит своё дело и своих учеников, достигает гораздо большего, чем тот, кто обладает всеми знаниями, но лишён этого сердечного участия. Сочетание этих двух начал и рождает идеального педагога. В современной педагогике эта категория эволюционирует в понятие профессиональной эмпатии и субъект-субъектного взаимодействия. Любовь к профессии сегодня проявляется через компетентностный подход к организации образовательной среды. Это выражается в создании психологически безопасного пространства, где ошибка воспринимается как этап обучения, а не как неудача. Такой подход позволяет максимально раскрыть познавательный и личностный потенциал учащихся через дифференциацию заданий, технологию формирующего оценивания и поддержку учебной автономии.

Таким образом, призвание можно назвать внутренней предрасположенностью души, которая проявляется через несколько важных качеств: искренняя любовь к детям, желание передавать знания, чувство ответственности, непрерывное саморазвитие.

Современная образовательная реальность расширяет этот перечень, требуя от призванного педагога развития метапредметных и надпрофессиональных компетенций. К ним относятся: навигационная компетентность – умение ориентировать учащихся в информационном пространстве, развивая критическое мышление и навыки работы с данными; коммуникативная компетентность – способность организовывать продуктивное взаимодействие между различными субъектами образовательного процесса в условиях ценностного многообразия; адаптационная гибкость – готовность к постоянному обновлению методического инструментария и пересмотру собственных педагогических установок в ответ на вызовы времени; ресурсность и психологическая устойчивость – способность сохранять профессиональную эффективность и гуманистическую позицию в условиях высокой эмоциональной нагрузки.

В наше время от учителя ждут не только глубоких предметных знаний и осознанных методик, но и высоких моральных принципов, богатого духовного мира. Следовательно, современное педагогическое призвание представляет собой синтетическое качество, объединяющее личностные предпосылки, профессиональные компетенции и ценностные ориентации, где духовная культура выполняет системообразующую функцию. Именно она позволяет преобразовать образовательное пространство в среду доверия, смысла и развития, где педагогическая деятельность обретает характеристики осмысленного служения.

Поэтому сегодня особенно важно говорить о духовной культуре современного педагога — том фундаменте, который позволяет сделать образовательную среду более человечной, доверительной и наполненной смыслом. Понятие «духовность» представляет собой сложную и многогранную категорию. В научном дискурсе ее трактуют по-разному: для кого-то это связь с всеобщим разумом, для другого – неотъемлемая часть религиозной традиции, будь то православие или ислам. Часто духовность видят и в национальном духе, в той самой особой культуре, что отличает один народ от другого [5].

Однако в практической плоскости педагогической деятельности абстрактные определения требуют конкретных «точек приложения». Духовность учителя – это не отвлечённая философская категория, а его профессиональный «инструмент» и условие эффективности. Она актуализируется в пространстве повседневной педагогической практики, в ситуациях, требующих немедленного ценностно-смыслового выбора и рефлексии. В этом смысле духовность – это практическая мудрость, направляющая действие в соответствии с высшими ценностями.

Рассматривая духовность как основу профессионализма, необходимо обратиться к понятию «субъектности» педагога. Быть субъектом своей деятельности – значит не просто исполнять предписания, но осмысленно творить педагогический процесс, нести ответственность за его результаты и, что важно, за собственное профессиональное становление. Духовно развитый педагог – это активный субъект, который постоянно рефлексировывает, задаёт себе сложные вопросы о смысле своей работы, о соответствии методов и приёмов тем ценностям, которые он декларирует. Такой учитель не боится профессиональных затруднений, видя в них точку роста, и не прячется за формальные инструкции [2].

По мнению В. Франкла, духовность – это способность «выходить за пределы» себя – в сопричастности с другим, в диалоге, в поступке. Мы по-настоящему живём, когда способны чем-то поступиться, когда познаём и любим, отдавая частицу себя. И именно совесть, по Франклу, – тот самый внутренний компас, который является ярчайшим проявлением нашей духовной природы. Духовен тот, кто не живёт на автомате, а постоянно вопрошает: что есть добро и зло? в чём мой долг? что действительно важно?

В изучение духовной личности внёс вклад А. Маслоу. Он считал, что духовная личность — это человек, движимый ценностями, лежащими далеко за границами его собственного «Я». Для педагога этот постулат обретает практическое звучание: его профессиональная самореализация возможна лишь тогда, когда собственный рост неразрывно связан с развитием других. Без этого служения высшим ценностям невозможна подлинная самореализация, то самое чувство, когда ты ощущаешь себя целостным и полностью состоявшимся человеком. Именно в образовательном пространстве, абстрактные идеалы Добра и Истины проверяются на прочность и получают живое воплощение [4].

Современная мысль также не стоит на месте. Академик Людмила Боева, например, предлагает смотреть на духовность как на своего рода показатель: есть ли у человека внутри стержень из высоких смыслов, целей и ценностей? Для учителя этот путь имеет двойную направленность: это и его личное восхождение, и роль проводника для своих учеников [1]. Ею выделено три типа духовности, которые в педагогическом преломлении образуют каркас профессионального мировоззрения.

Теоретизм – это гносеологическое ядро, где во главу ставится знание, логика и поиск истины. Здесь сам процесс познания превращается в высшую духовную ценность.

Этизм – это, можно сказать, нравственное сердце духовности. Он показывает, насколько гармонично общечеловеческие ценности воплотились в сознании и, что самое главное, в реальных поступках человека.

Эстетизм – это сторона, связанная с нашей врождённой потребностью в прекрасном. Она даёт нам идеальный инструмент для того, чтобы

преображать окружающий мир, опираясь на вечные основы — Истину, Добро и Красоту [3].

В контексте педагогической деятельности эта триада духовности обретает конкретное профессиональное наполнение. Теоретизм педагога проявляется не только в предметной эрудиции, но и в неугасающей исследовательской позиции по отношению к самому процессу познания, который он организует. Этизм становится основой гуманистической педагогической позиции, где уважение к личности ученика и ответственность за её развитие являются не декларацией, а естественным законом взаимодействия. Эстетизм же преобразуется в стремление выстраивать гармоничные, эмоционально насыщенные и этически безупречные отношения в образовательном пространстве, превращая его в среду для воспитания чувств и смыслов [1].

Следовательно, твёрдая профессиональная позиция педагога является прямым следствием и внешним выражением его внутренней духовной зрелости. Эта позиция формируется в результате сложного процесса усвоения и присвоения универсальных ценностей, их «проживания» и превращения в личные убеждения, которые впоследствии определяют вектор всей профессиональной деятельности. Педагог с развитой духовной культурой не просто применяет методики, но осознанно выбирает и конструирует те из них, которые соответствуют его ценностным ориентирам и способствуют не только интеллектуальному, но и личностному становлению обучающихся.

Заключение. Таким образом, духовность современного педагога — это интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки и выражающееся в осознанном принятии общечеловеческих ценностей, ориентации на нравственные идеалы и способности транслировать их в образовательной деятельности через гуманистическую позицию, смыслотворчество и эмоционально-ценностное взаимодействие с учениками.

Исследование подтверждает, что именно духовность составляет основу подлинного призвания, определяя не только выбор методик, но и общую устойчивость педагога в условиях современных вызовов. Формирование духовной культуры должно стать приоритетной задачей педагогического образования, обеспечивая будущих учителей внутренним стержнем для осмысленной и нравственно ответственной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Буюва, Л. П. Духовность, художественное творчество, нравственность / Л. П. Буюва. — Москва : Знание, 2021. — 64 с.
2. Воряскина, В. П. Ценностно-смысловые основы профессиональной позиции будущего педагога в контексте вызовов цифровизации / В. П. Воряскина // Педагогика. — 2023. — №2. — С. 45–54.

3. Гаврилова, И. В. Духовно-нравственная культура педагога как фактор гуманизации образовательной среды школы / И. В. Гаврилова // Ценности и смыслы. – 2022. – № 4 (80). – С. 78–92.
4. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу ; пер. с англ. О. О. Чистякова. – Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 304 с.
5. Сапожникова, А. Г. Обоснование феномена «духовность» в контексте современной проблемы духовно-нравственного воспитания школьников / А. Г. Сапожникова // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 1. – С. 235–239.

THE VOCATION AND SPIRITUALITY OF A MODERN TEACHER

Andrievskaya A.S.

**Scientific supervisor: Hovhannisyan L.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
SFU "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russian Federation**

Annotation. In the context of the challenges of the 21st century, a new request for a professional portrait of a teacher is formulated. The key requirement is not only an impeccable command of subject and methodological competencies, but also a developed personal and value component. The basic principles of the development of moral qualities, types of spirituality, as well as the classification of pedagogical values in the field of education are considered. Based on the analysis of interpretations, the definitions of spirituality and vocation are revealed.

Keywords: spiritual culture of the teacher, spirituality, vocation, spiritual and moral values.

УДК 371.21

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Батиг А.А.

Научный руководитель: Лукьянец Т.А.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
batig.alina23@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные подходы и методы управления развитием профессиональной компетентности руководителя образовательной организации. Особое внимание уделяется выявлению ключевых компетенций, необходимых для эффективного управления образовательным процессом и организацией в целом.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, управление развитием, руководитель образовательной организации, профессиональное развитие, квалификация, образовательное управление, кадровый потенциал.

Введение. Развитие профессиональной компетентности руководителя образовательной организации является ключевым фактором повышения эффективности управления и качества образовательного процесса. В современных условиях динамичных изменений в сфере образования особое значение приобретает системный и комплексный подход к развитию управленческих навыков и знаний.

Одним из основных подходов к управлению развитием профессиональной компетентности является компетентностный подход, который предполагает определение набора ключевых компетенций, необходимых для успешного выполнения управленческих функций. В рамках этого подхода формируются стандарты и критерии оценки компетентности, что позволяет целенаправленно планировать и организовывать процессы профессионального развития.

Другим важным подходом является системный подход, рассматривающий развитие компетентности как непрерывный и взаимосвязанный процесс, включающий обучение, практическую деятельность, самообразование и рефлексию. Такой подход способствует формированию устойчивых профессиональных навыков и адаптации руководителя к изменяющимся условиям образовательной среды.

Основная часть. Вопрос управления развитием профессиональной компетентности руководителя образовательной организации является междисциплинарным и изучается в рамках педагогики, управленческой психологии и теории управления образованием.

Среди российских и зарубежных учёных, которые внесли значительный вклад в разработку данной тематики, можно выделить В.А.Сухомлинского, В. В. Давыдова, Е.В. Шадрина, Н. В. Панченко, А.В.Хуторского, М. С. Кагана и т. д. [4, с. 52-61].

Хотя работы В. А. Сухомлинского больше связаны с педагогикой, его идеи о воспитании и развитии личности оказали влияние на понимание профессионального роста педагогических работников и руководителей. В. В. Давыдов исследовал вопросы развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства, что важно для руководителей образовательных организаций.

Е. В. Шадрин разрабатывал проблемы управления качеством образования и развитием профессиональной компетентности руководителей [6, с. 21-26]. Автор работ Н.В. Панченко акцентировал свое внимание на управлении развитием профессиональной компетентности педагогических и управленческих кадров в образовании.

А.В. Хуторской исследовал вопросы компетентностного подхода в образовании, что напрямую связано с развитием профессиональных компетенций руководителей [5, с.77-81]. Вопрос управления развитием профессиональной компетентности руководителя образовательной организации изучается в рамках комплексного подхода, объединяющего педагогические, психологические и управленческие науки.

Профессиональное развитие руководителей в современных условиях характеризуется динамичными изменениями, обусловленными глобализацией, цифровизацией, изменениями в социальной и экономической сферах, а также трансформацией образовательных систем. Рассмотрим ключевые тенденции, которые влияют на формирование и развитие управленческих компетенций:

1. Переход к непрерывному обучению и саморазвитию.

Современные руководители осознают необходимость постоянного обновления знаний и навыков. Непрерывное профессиональное развитие становится нормой, что связано с быстрыми изменениями в технологиях, законодательстве и методиках управления. Формируются индивидуальные траектории развития, включающие как формальное обучение, так и самообразование, участие в профессиональных сообществах и сетях.

2. Акцент на развитие лидерских и эмоциональных компетенций.

В условиях высокой неопределённости и изменений возрастает роль эмоционального интеллекта, навыков коммуникации, мотивации и управления командой. Руководители учатся не только управлять процессами, но и вдохновлять сотрудников, создавать благоприятный климат и поддерживать корпоративную культуру.

3. Использование цифровых технологий и дистанционного обучения.

Цифровизация открывает новые возможности для профессионального развития: онлайн-курсы, вебинары, платформы для обмена опытом и дистанционные программы обучения становятся доступными и востребованными. Это расширяет доступ к качественным образовательным ресурсам и позволяет гибко планировать обучение.

4. Интеграция компетентностного подхода.

Современные программы развития руководителей строятся на основе компетентностного подхода, который ориентирован на формирование конкретных знаний, умений и личностных качеств, необходимых для эффективного управления. Это позволяет более точно оценивать уровень профессионализма и планировать развитие.

5. Фокус на инновациях и управлении изменениями.

Руководители должны быть готовы к внедрению инноваций и адаптации к новым условиям. Развитие навыков проектного управления, стратегического мышления и способности к трансформации организации становится приоритетом.

6. Развитие навыков работы в мультикультурной и междисциплинарной среде.

Глобализация и разнообразие коллективов требуют от руководителей умения эффективно взаимодействовать с представителями разных культур и профессиональных областей, что способствует расширению управленческого кругозора и гибкости.

7. Повышение роли этики и социальной ответственности.

Современные руководители всё больше внимания уделяют вопросам этического поведения, социальной ответственности и устойчивого развития, что отражается в их профессиональной деятельности и принятии решений [1, с.33-39; 2, с.128-133].

В целом, современные тенденции в профессиональном развитии руководителей направлены на формирование комплексных, гибких и адаптивных управленческих компетенций, способных обеспечить успешное функционирование организаций в условиях постоянных изменений и вызовов. Для достижения этих целей важна системность, индивидуализация и использование инновационных методов обучения и развития.

Методы управления развитием профессиональной компетентности включают в себя разнообразные формы и инструменты, которые направлены на системное и целенаправленное повышение уровня знаний, умений и личностных качеств специалистов. Эффективное управление этим процессом требует комплексного подхода, сочетающего различные методы обучения, оценки и поддержки.

Одной из ключевых форм является **формальное обучение**, включающее курсы повышения квалификации, тренинги, семинары и мастер-классы. Эти мероприятия позволяют систематизировать знания и освоить новые профессиональные стандарты. Важным инструментом здесь выступают современные образовательные технологии, такие как дистанционное обучение и онлайн-платформы, которые обеспечивают доступность и гибкость процесса.

Не менее значимым методом является **неформальное обучение**, которое происходит в ходе повседневной профессиональной деятельности. К нему относятся наставничество, коучинг, участие в профессиональных сообществах и обмен опытом с коллегами. Такие формы способствуют развитию практических навыков и формированию профессиональных компетенций в реальных условиях работы [3, с.98-101].

Самообразование занимает важное место в управлении развитием компетентности. Руководители и специалисты самостоятельно выбирают направления и темпы обучения, используя литературу, специализированные ресурсы и современные цифровые инструменты. Самостоятельное обучение развивает ответственность и мотивацию к постоянному профессиональному росту.

Для оценки уровня развития компетенций применяются методы аттестации, самооценки, обратной связи и мониторинга результатов деятельности. Эти инструменты помогают выявить пробелы в знаниях и навыках, скорректировать планы развития и повысить эффективность обучения. Кроме того, широко используются методы проектной деятельности и внедрения инноваций, которые стимулируют творческий

подход и развитие управленческих навыков через решение конкретных профессиональных задач.

Однако эффективное управление образовательной организацией требует от руководителя также обладания определённым набором ключевых компетенций, которые обеспечивают успешное выполнение управленческих функций и достижение стратегических целей учреждения. Выявление таких компетенций является важным этапом в процессе развития профессиональной компетентности руководителя. Ключевые компетенции руководителя образовательной организации представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Ключевые компетенции руководителя образовательной организации

Компетенции руководителя	Характеристика
Лидерские компетенции	Способность вдохновлять коллектив, формировать единую команду, принимать стратегические решения и вести организацию к достижению поставленных целей. Важны навыки мотивации, умение управлять изменениями и разрешать конфликты.
Организационно-управленческие компетенции	Включают планирование, координацию и контроль образовательного процесса, управление ресурсами, организацию работы персонала и обеспечение соблюдения нормативных требований. Руководитель должен уметь эффективно распределять обязанности и контролировать выполнение задач.
Педагогические компетенции	Знание современных образовательных технологий, методик и стандартов, понимание особенностей учебного процесса и потребностей обучающихся. Это позволяет руководителю поддерживать высокий уровень качества образования и внедрять инновации.
Коммуникативные компетенции	Умение эффективно взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса - педагогами, учащимися, родителями, представителями органов управления образованием и общественности. Важна способность вести переговоры, слушать и доносить информацию ясно и убедительно.
Инновационные и аналитические компетенции	Способность анализировать данные, оценивать результаты деятельности организации, принимать решения на основе объективной информации, а также внедрять инновационные подходы и технологии в управление.
Этические и социальные компетенции	Осознание социальной ответственности, соблюдение этических норм и стандартов, формирование позитивного имиджа образовательной организации.

Выявление и систематизация этих ключевых компетенций позволяют создать основу для разработки программ профессионального развития руководителей, направленных на повышение их эффективности и адаптацию к современным вызовам в сфере образования. Такой подход способствует формированию управленческой культуры, ориентированной на качество, инновации и устойчивое развитие образовательной организации [4, с.121-130].

В рамках исследования мы разработали следующие рекомендации по формированию системного подхода к повышению квалификации и компетентности руководителей образовательных организаций.

1. Разработка комплексной стратегии профессионального развития;
2. Индивидуализация программ профессионального развития с учётом текущего уровня компетентности;

3. Внедрение компетентного подхода к программам повышения квалификации. Это позволит сделать обучение целенаправленным и результативным.

4. Использование разнообразных форм и методов обучения: очные семинары, тренинги, дистанционные курсы, вебинары, коучинг.

5. Создание системы постоянной обратной связи и оценки эффективности результатов профессионального развития;

6. Формирование профессиональных сообществ и сетей взаимодействия руководителей в профессиональных сообществах.

Реализация этих рекомендаций позволит создать системный, целенаправленный и эффективный процесс повышения квалификации руководителей образовательных организаций, способствующий их профессиональному росту и успешному управлению образовательным процессом.

Заключение. Управление развитием профессиональной компетентности представляет собой многоуровневый процесс, в котором сочетаются различные методы и инструменты. Их грамотное применение обеспечивает системное повышение квалификации, адаптацию к изменениям и успешное выполнение профессиональных функций. Управление развитием профессиональной компетентности руководителя образовательной организации является ключевым фактором обеспечения эффективности и устойчивого развития образовательной организации. Комплексный и системный подход к формированию и совершенствованию управленческих навыков, знаний и личностных качеств позволяет адаптироваться к быстро меняющимся условиям образовательной среды. Таким образом, целенаправленное управление развитием профессиональной компетентности руководителей является неотъемлемой составляющей успешного функционирования и развития современных образовательных организаций.

Список литературы

1. Давыдов, В.В. Управленческие компетенции в образовании : учебное пособие / В.В. Давыдов. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 184 с.
2. Каган, М.С. Профессиональная компетентность руководителя : учебник / М.С. Каган. — Новосибирск : Сибирское университетское издательство, 2019. — 300 с.
3. Панченко, Н. В. Компетентностный подход в управлении образовательными организациями / Н. В. Панченко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2021. — 192 с.
4. Сухомлинский, В. А. Профессиональные компетенции руководителя образовательной организации : монография / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 2019. — 256 с.
5. Хуторской, А.В. Современные методы развития управленческих компетенций / А.В. Хуторской. — Москва : Академия, 2022. — 224 с.
6. Шадрина, Е. В. Развитие профессиональных компетенций руководителя : теория и практика / Е. В. Шадрина. — Екатеринбург : УрФУ, 2022. — 210 с.

MANAGING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Batig A. A.

Scientific supervisor: Lukyanets T. A., Senior Lecturer

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the main approaches and methods of managing the development of professional competence of the head of an educational organization. Special attention is paid to identifying the key competencies necessary for effective management of the educational process and the organization as a whole.

Keywords: professional competence, development management, head of an educational organization

УДК 373.51

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОМОЩНИКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Батурова С.Е., Гуцин И.Ю.

Научный руководитель: Гордеева Н.О., канд. физ.-мат. наук, доцент

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО НИУ «Белгородский

государственный университет»,

г. Старый Оскол, Белгородская область, РФ

baturova.sofia21v@mail.ru, gusinilya22848@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования генеративных моделей искусственного интеллекта (ИИ) на уроках математики в школе. Анализируются педагогические риски массового внедрения ИИ. В качестве методического решения предлагается система педагогически целесообразного использования голосового ассистента «Яндекс Алиса». Описаны сценарии работы на всех этапах урока математики, направленные на развитие саморегуляции, критического мышления и осознанного контроля учебной деятельности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методика преподавания математики, интеллектуальный помощник.

Введение. Массовая доступность генеративных моделей искусственного интеллекта (ИИ), таких как ChatGPT, Claude и других интеллектуальных помощников, совершила стремительный переход из технологической новинки в повседневную реальность школьного образования. На уроках математики эти инструменты предлагают ученикам мгновенные решения задач, пошаговые объяснения и помощь в выполнении упражнений. Однако этот технологический прорыв выявил серьезные педагогические вызовы, которые требуют немедленного научного и методического осмысления. Вместо ожидаемой автоматизации рутины и персонализации, на первый план вышли системные риски:

снижение критического мышления из-за привычки получать готовые ответы, поверхностное, иллюзорное усвоение сложных математических концепций и массовая практика бездумного списывания, подменяющая учебную деятельность симуляцией результата.

Цель данного исследования – предложить педагогические рекомендации по использованию интеллектуального помощника на уроках математики, обеспечивающие его контролируемое и развивающее применение в учебном процессе.

Основная часть. Ахмедьянова А.Х. подчёркивает в своём исследовании, что интеллектуальные помощники способны эффективно содействовать учителям анализировать учебную деятельность обучающихся. Интеллектуальные помощники помогают учителям своевременно реагировать на проблемы, предлагая дополнительные занятия по темам, вызвавшим наибольшие затруднения среди обучающихся [1].

Педагоги предлагают рассмотреть несколько конкретных методов использования искусственного интеллекта (ИИ) на уроках математики.

1. Персонализация обучения и диагностика трудностей.

Создание индивидуализированных маршрутов обучения на основе диагностирования текущих знаний и особенностей ученика.

2. Интерактивные тренажёры и игры.

3. Обратная связь в реальном времени.

4. Работа с большими объемами данных.

5. Решение комплексных задач с открытым финалом.

6. Адаптивное тестирование и дифференцированное обучение.

7. Помощники по решению задач (chatbot).

Мы согласны с мнением Бороненко Т. А. и Федотовой В. С., что в условиях стремительной цифровизации образовательной сферы, особую значимость приобретает готовность педагогов активно внедрять искусственного помощника в учебный процесс [3].

Виртуальные ассистенты, такие как Яндекс Алиса или Siri, могут помогать ученикам разобраться в решении задач. Например, ученик вводит условие задачи, а чатбот помогает разделить её на этапы, разъясняет понятия и приводит аналогии. Чатбот распознаёт речь или текст ученика, классифицирует задачу и генерирует пошаговое руководство, соответствующее уровню ученика. Развиваются навыки планирования, осознания шагов решения и осознанного контроля процесса выполнения задания.

В своей исследовательской работе Бекешева И.С. и Бобылева О.В. выделяют некоторые преимущества использования интеллектуального помощника: повышение учебной мотивации через ежедневное взаимодействие; возможность самостоятельной подготовки вне урока; индивидуализация обучения; оперативная обратная связь при решении задач [2].

По мнению О.И. Долгой, современные технологии искусственного интеллекта открывают новые горизонты в образовании, позволяя создать гибкую и адаптивную учебную среду, которая учитывает индивидуальные способности и возможности каждого обучающегося [4].

Рассмотрим конкретные сценарии, иллюстрирующие использование голосового ассистента «Яндекс Алиса», направленные на развитие критического мышления и формирование у школьников умения осознанно управлять своим учебным процессом при работе с технологиями искусственного интеллекта. Рассмотрим тему «Понятие процента» из курса математики 6 класса.

На организационном этапе учитель обозначает цель урока и особое правило: «Сегодня у вас будет особый помощник – нейросеть. Но прибегать к помощи умного ассистента можно только по строгим правилам нашего «Умного договора». На доске появляются правила «Умного договора с ИИ»: 1. Сначала своя голова! Пытаемся решить сами, пусть даже с ошибкой; 2. ИИ - не шпаргалка, а помощник. Просим не ответ, а подсказку или проверку; 3. Все ответы ИИ проверяем! Нейросеть иногда ошибается. Наша задача - быть внимательными.

На этапе повторения формулы процента, можно предложить задание на взаимодействие с нейросетью. Учитель объясняет, что «процент» –это, сотая часть ($1/100$). Показывает связь: $1\% = 0,01$. После объяснения учитель предлагает ученикам сформулировать первый запрос, соблюдая договор. Например, необходимо спросить Алису как посчитать 5% от 200.

Запрос: Алиса, представь, что ты репетитор. Объясни мне по шагам, как найти 5% от числа 200. Не пиши сразу ответ, а подробно опиши каждый шаг. Алиса выдаёт пошаговое объяснение, как решить данное задание. Ученики внимательно изучают ответ нейросети и пересказывают алгоритм нахождения процента от числа своими словами. На этапе изучения нового материала обучающиеся осваивают алгоритм нахождения процента от числа, используя Алису как репетитора, что позволяет сразу выявить и исправить ошибки. Например, ученик решает задачу «Найти 25% от 80» по карточке. На каждом шаге обучающийся сверяется с ИИ: ученик спрашивает: «Алиса, правильно ли я перевёл 25% в 0,25?», «Алиса, я выполнил правильное действие на данном этапе?», «Алиса, у меня получился ответ 20, правильно ли моё вычисление?».

Интеллектуальный помощник помогает ученику на каждом этапе решения. Если ученик ошибся, то Алиса поправляет его и объясняет, как выполнить вычисление правильно.

На этапе самостоятельной работы ученики получают Карточку-задание с задачами, где заведомо содержится ошибка в условии или в «готовом решении», якобы полученном от ИИ.

Пример задачи: «Иван сказал, что нашел 20% от 150. Его решение: $20 * 150 = 3000$. Это 3000. Проверь с помощью ИИ, прав ли Иван. Если нет, найди ошибку и объясни Ивану».

Задание ученику: составить диалог с ИИ, в котором ты выступаешь в роли учителя, проверяющего готовое решение. Нужно задать ИИ такие вопросы, чтобы он помог тебе обнаружить подвох.

Пример вопросов ученика к ИИ: «Алиса, в решении " $20 * 150 = 3000$ " для нахождения 20% от 150 допущена ошибка. Какой шаг пропущен перед умножением?», «Как правильно перевести проценты в множитель для вычисления?». На этапе рефлексии и самооценки каждый ученик составляет отчёт о проделанной работе. Ассистент помогает сформулировать мысли и провести самооценку. Запросы ученика к ассистенту: «Алиса, расскажи, чему я научился сегодня?»; «Алиса, какие мои сильные и слабые стороны в сегодняшнем занятии?». Организованный диалог с ассистентом учит школьников осознанному подходу к учёбе: сначала самостоятельно продумать план, затем сверить свои шаги, проанализировать возможные ошибки и в конечном итоге прийти к решению, понимая не только «что» делать, но и «почему» именно так.

Заключение. Таким образом, с точки зрения воздействия на формирование и развитие компетенций, использование ChatGPT в учебных целях имеет как преимущества, так и свои недостатки.

Результаты экспериментальных исследований эффективности применения чат-ботов в образовании, с одной стороны, показывают «целесообразность внедрения ИИ в учебный процесс в контексте улучшения навыков критического мышления и творческих способностей, а с другой – подчеркивают роль наставничества в обучении самомониторингу и конструировании образовательной программы» [5].

Важнейшей особенностью применения ИИ является его вклад в развитие навыков саморегуляции и самооценки. Получая обратную связь и рекомендации, ученики приобретают навыки осознанного планирования, осмысления и контроля своих действий, что способствует лучшей успеваемости и увеличению внутренней мотивации.

Несмотря на очевидные преимущества, нельзя игнорировать риски, связанные с чрезмерной ориентацией на цифровую среду. Необходимо сбалансировать внедрение технологий и традиционных методов обучения, соблюдая принцип разумного сочетания человеческого фактора и цифровых инструментов.

Список литературы

1. Ахмедьянова, А. Х. Интеграция искусственного интеллекта в современное школьное образование / А. Х. Ахмедьянова, А. К. Васильев // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2025. – № 2(38). – С. 63-68. – EDN MGSXEH.
2. Бекешева, И. С. Чат-боты как средство подготовки обучающихся к проверочным работам по математике / И. С. Бекешева, О. В. Бобылева // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2023. №3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-boty-kak-sredstvo-podgotovki-obuchayuschihsya-k-proverochnym-rabotam-po-matematike> (дата обращения: 15.01.2026).

3. Бороненко, Т. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: новые задачи и компетенции педагога / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // МНКО. 2025. №2 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-novye-zadachi-i-kompetentsii-pedagoga> (дата обращения: 07.01.2025).
4. Долгая, О. И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О.И. Долгая// Школьные технологии. – 2020. – С. 29–38.
5. Кроколева, С. С. Роль метакогнитивных способностей в эффективности усвоения учебного материала с применением чата-GPT / С. С. Кроколева // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024) : Сборник статей V Международной научно-практической конференции, Москва, 14–15 ноября 2024 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2024. – С. 387-403. – EDN MJIYPJ.

USING AN INTELLIGENT ASSISTANT IN MATH LESSONS

Baturova S.E., Gushchin I.Y.

***Scientific supervisor: Gordeeva N.O., Ph.D., Associate Professor
Starooskolsky branch of the National Research University "BelSU",
Stary Oskol, Belgorod region, Russian Federation***

Annotation. The article discusses the possibilities of using generative models of artificial intelligence (AI) in math lessons at school. The pedagogical risks of the mass introduction of AI are analyzed. A system of pedagogically appropriate use of the Yandex Alice voice assistant is proposed as a methodological solution. The scenarios of work at all stages of the mathematics lesson are described, aimed at developing self-regulation, critical thinking and conscious control of learning activities.

Keywords: artificial intelligence, methods of teaching mathematics, intelligent assistant.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Бедарев А.В.

Научный руководитель: Манузина Е.Б., канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский
государственный педагогический университет»,
г. Бийск, Алтайский край, РФ
manuzina70@mail.ru

Аннотация. Управление развитием кадрового потенциала педагогического вуза приобретает особую значимость в условиях модернизации российского образования. Повышенные требования к компетенции преподавателей, внедряемые образовательные технологии предполагают разработку эффективных систем повышения квалификации, подбора, оценки и развития персонала. В статье раскрыта необходимость комплексного подхода, предполагающего диагностику кадрового потенциала, формирование позитивной мотивации и комфортных условий труда, создание центра развития персонала и единых документов, регулирующих кадровую политику.

Ключевые слова: кадровый потенциал, профессиональное развитие, развитие персонала, управление.

Введение. Современная реформа российского высшего образования, предусматривающая обновление федеральных государственных образовательных стандартов, освоение инновационных методик обучения и управления образовательным процессом, увеличение разнообразия и гибкости учебных программ, ставит перед российскими вузами задачу укрепления кадровой базы как важнейшего условия успешного осуществления преобразований. Это подчеркивает важность формирования эффективной системы управления персоналом вузов, а соответственно и кафедр как основных структурных подразделений организаций высшего образования.

Актуальность проблемы управления развитием кадрового потенциала кафедры педагогического вуза обусловлена рядом ключевых факторов, отражающих современные реалии высшего образования и рынка труда в России. Сегодняшняя образовательная среда предъявляет повышенные требования к педагогическим компетенциям преподавателей вузов, обусловленные изменениями федеральных государственных образовательных стандартов, внедрением новых образовательных технологий и усиливающейся конкуренцией среди педагогических кадров. Поэтому исследование систем, технологий и методов повышения квалификации сотрудников кафедр, направленных на развитие профессиональной компетентности и улучшение качества образовательного процесса, приобретает особую значимость.

Кроме того, высшие учебные заведения сталкиваются с необходимостью эффективной организации процессов подбора, оценки и развития персонала. Рассмотрение подходов к управлению кадровым потенциалом кафедры, включающее разработку стратегии профессионального роста, мотивацию преподавателей и создание благоприятной рабочей среды, также становится важным аспектом современной практики управления вузом.

Кроме этого, обеспечение устойчивого развития преподавательского состава выступает гарантией успешного выполнения образовательной миссии педагогического вуза. Проблема постоянного обновления профессиональных компетенций преподавателей обостряется в условиях меняющейся социально-экономической обстановки, внедрения инноваций в методику обучения и воспитания студентов. Таким образом, данная тема имеет высокую практическую ценность, позволяя выявлять эффективные инструменты и механизмы управления развитием кадрового потенциала кафедры педагогического вуза, способствующие улучшению качества подготовки будущих учителей и укреплению позиций учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Основная часть. Проблема управления развитием кадрового потенциала образовательной организации, в том числе высшего образования рассматривалась в исследованиях Е.А. Андрохановой, Д.В. Бугрова, А.Я. Данилюк, Н.В. Водопьяновой. Е.Д. Иванов, И.А. Зими́на, Е.Б. Манузиной, О.Я Пономарева, А.Э, Федотова и др.

Л.М. Базавлущая, Е.А. Коняева, Л.П. Алексеева, Ф.Х. Хабибуллин занимались исследованием проблем развития кадрового потенциала и подготовки научных кадров. Они отмечают, что современная ситуация характеризуется наличием множества подходов и определений ключевых понятий («кадровый потенциал», «трудовой потенциал»), что требует систематизации и углубленного изучения.

В своих работах авторы подчеркивают важность проблемы диагностики и оценки кадрового потенциала. Методы диагностики должны соответствовать современным критериям эффективности и разрабатываться комплексные методики оценки кадрового состава организаций.

Л.М. Базавлущая, Е.Д. Иванов, Е.А. Коняева, Л.П. Алексеева, Ф.Х. Хабибуллин предлагают ряд решений для развития кадрового потенциала в образовательной организации:

- создание целостной концепции кадрового потенциала с указанием его характеристики и механизмы формирования;
- использование инновационных методик диагностики персонала и внедрение современных методов и технологий оценки квалификационных уровней сотрудников, позволяющих объективно оценивать качество кадрового ресурса;

– разработка и внедрение современных управленческих моделей, учитывающих особенности человеческого капитала, таких как самоуправление и синергизм [3].

Е. В. Андраханова, М. Б. Атяшкина, Е. Б. Манузина характеризуют ведущие тенденции управления развитием кадрового потенциала образовательной организации, отмечают важность создания положительной мотивации персонала посредством формирования корпоративной культуры, создания системы профессиональной мотивации, оценки эффективности персонала, улучшения психологического комфорта и здоровья работников, а также совершенствование организационной структуры [1, 2].

В исследованиях Д.В. Бугрова, О.Я. Пономаревой, А.Э. Федоровой описан опыт управления развитием кадрового потенциала высшего учебного заведения на примере Уральского федерального университета. Основное внимание в работе уделено изучению текущего состояния и путей совершенствования управления профессиональным развитием педагогического, научного и административного персонала университета в условиях реформ и инновационных изменений в высшем образовании.

Авторы утверждают, что на сегодняшний день в вузах отсутствует системный подход в управлении развитием кадрового потенциала. Они отмечают фрагментированный и децентрализованный характер управления развитием персонала, что препятствует эффективному выполнению соответствующих функций и снижает общий уровень кадрового потенциала. Это, прежде всего, проявляется в отсутствии координации между различными подразделениями, ответственными за разработку и реализацию кадровой политики, что создает дополнительные трудности в достижении стратегических целей вузов.

Д.В. Бугров, О.Я. Пономарева, А.Э. Федорова отмечают необходимость введения дополнительных специализированных инструментов, к которым относят создание Координационного совета по развитию кадрового потенциала. Данный орган может обеспечить интеграцию усилий различных структурных единиц университета, занимающихся вопросами кадрового менеджмента [4].

Как отмечают авторы, не менее значимым для развития кадрового потенциала является формирование Центра развития персонала, который проводит мероприятия по аудиту, формирует базу данных о развитии персонала, проводит социологические опросы и создает корпоративные модели компетенций.

С целью развития мотивации преподавателей исследователями были предложены следующие практические механизмы по развитию персонала:

- создан единый документ, регламентирующий кадровую политику образовательной организации.

- предложена методика выявления и поддержки сотрудников с высоким профессионально-личностным потенциалом.

– разработан комплекс мер, предполагающий внедрение прозрачной системы материального и морального стимулирования, оптимизацию рабочих условий и усиление механизмов обратной связи с коллективом.

- проведение регулярного мониторинга удовлетворенности и вовлеченности сотрудников в инновационные проекты [4, 5].

В исследованиях Е.Б. Манузиной отмечается, что с целью развития кадрового потенциала важно включать преподавателей в научно-исследовательскую деятельность. Для достижения этой цели предлагается рассмотреть ряд направлений, которые способствуют активному вовлечению ППС и научных сотрудников вуза:

– создание междисциплинарных научных коллективов из представителей разных специальностей и различных структурных подразделений, что позволяет проводить комплексные исследования;

– вовлечение ученых вуза к участию в значимых федеральных и региональных программах и грантах;

– поддержка и стимулирование молодых ППС и сотрудников, в том числе посредством включения в конкурсы, стажировки, научные и методические мероприятия [6].

Следовательно, включение персонала в научные исследования является важным фактором, обеспечивающим развитие кадровых ресурсов вуза и успешное выполнение миссии образовательной организации высшего образования.

Таким образом, анализ исследований по проблеме позволил прийти к выводу о том, что система управления персоналом в педагогическом вузе представляет собой комплекс мероприятий, объединяющий разработку стратегии и политики кадрового развития, прогнозирование и планирование потребностей в сотрудниках, программы повышения квалификации, работу с кадровым резервом, систему выявления и поддержки перспективных кадров, планирование карьерного роста, управление компетенциями и результатами труда. Эффективность функционирования такой системы во многом определяется уровнем продуманности организационной структуры и распределения обязанностей среди подразделений вуза.

Несмотря на относительно высокий уровень профессиональной компетентности большинства профессорско-преподавательского состава благодаря природе их труда, требующего непрерывного совершенствования, выявление и поддержка наиболее ценных сотрудников остаются недостаточно развитыми. Современная концепция управления талантами включает интегрированные подходы к привлечению, обучению, продвижению и мотивации высокоэффективных работников («HiPo»). Эти методы реализуются на трех уровнях: формирование кадрового резерва, обеспечение преемственности руководства и комплексное управление потенциалом сотрудников.

Однако большинство отечественных вузов пока ограничиваются лишь работой с кадровым резервом, игнорируя остальные уровни управления талантами. Опираясь на исследования, представленные выше, мы полагаем, что именно полноценная реализация концепции управления талантами способна существенно повысить кадровый потенциал педагогических вузов и обеспечить успешную реализацию их долгосрочных стратегий развития.

Заключение. Анализ исследований по проблеме позволил выделить ряд проблем в управлении развитием кадрового потенциала педагогического вуза: недостаточная разработанность кадровой политики, психологические препятствия, неудовлетворенность оплатой труда и возможностями карьерного роста и профессионального развития. Следовательно, при проектировании и реализации системы управления развитием персонала необходимо учитывать не только цели стратегии развития педагогического вуза и обеспечивать устойчивый механизм воспроизводства квалифицированных сотрудников, но и психологическую готовность профессорско-преподавательского, административного и учебно-вспомогательного персонала к переменам и внедрению технологий, снижающих сопротивление нововведениям.

В заключение статьи необходимо отметить, что комплексный подход, включающий четкую организацию функциональных подразделений, детальную кадровую политику и эффективные инструменты мотивации, сможет обеспечить эффективное управление развитием кадрового потенциала вуза.

Список литературы

1. Андраханова, Е. В. Управление развитием кадрового потенциала современной общеобразовательной организации / Е. В. Андраханова, Е. Б. Манузина // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Горно-Алтайск, 12 февраля 2020 года. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. – С. 225-229.
2. Атяшкина, М. Б. Управление мотивацией персонала общеобразовательной организации / М. Б. Атяшкина, Е. Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве : Материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции, Бийск, 18 мая 2018 года. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, 2018. – С. 11-13.
3. Базавлуцкая, Л. М. Процесс развития кадрового потенциала в образовательном пространстве / Л. М. Базавлуцкая, Е. А. Коняева, Л. П. Алексеева, Ф. Х. Хабибуллин // Современное педагогическое образование. – 2020. - № 12. – С. 112-115.
4. Бугров, Д. В. Концептуальные вопросы развития кадрового потенциала университета / Д.В. Бугров, О.Я. Пономарева, А.Э. Федорова // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – 101 (1). – С. 117-29.
5. Иванов, Е. Д Развитие кадрового потенциала профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений Российской Федерации / Е. Д Иванов // Экономика труда. – 2023. – Том 10 – № 8 – С. 1238-1251.

6. Манузина, Е. Б. Особенности управления научно-исследовательской деятельностью преподавателей педагогического вуза / Е. Б. Манузина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 129-134.

MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Bedarev A.V.

Scientific supervisor: Manuzina E.B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

*Biysk Branch of the V. M. Shukshin Altai State Pedagogical University,
Biysk, Altai Territory, Russian Federation*

Annotation. The management of the development of the personnel potential of a pedagogical university is becoming particularly important in the context of the modernization of Russian education. Increased demands on the competence of teachers, introduced educational technologies and market competition require the development of effective systems for professional development, recruitment, evaluation and staff development. Research shows the need for an integrated approach, including the diagnosis of human resources, the formation of positive motivation and comfortable working conditions. The creation of a personnel development center and unified documents regulating personnel policy will eliminate management fragmentation and increase the effectiveness of the university's strategic goals.
Keywords: human resources, professional development, personnel development, management.

УДК 376.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКОВ

Богущая О.Б.

Научный руководитель: Маркова Е.А.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
olgaboguckaa721@gmail.com*

Аннотация. В данной статье обозначены педагогические условия развития познавательных интересов младших школьников посредством нестандартных уроков. Определены сущность и компоненты познавательного интереса. Описаны особенности проведения нестандартного урока в начальной школе, приведены примеры нестандартных уроков. Представлены практические примеры реализации нестандартных уроков в начальной школе.

Ключевые слова: педагогические условия, познавательный интерес, младшие школьники, нестандартные уроки, начальная школа.

Введение. Развитие познавательных интересов младших школьников является одной из ключевых задач современной системы начального образования, потому что в настоящее время особую актуальность

приобретает проблема формирования у обучающихся начальной школы устойчивой внутренней мотивации к обучению, стремления к самостоятельному поиску знаний и активному включению в учебный процесс. Начальный этап школьного обучения, включая уже первые уроки 1 класса, определяет дальнейшее отношение ребенка к учебной деятельности, формирует основы его интеллектуального и личностного развития, стремление к познанию нового.

В практике начальной школы нередко наблюдается снижение познавательной активности учащихся, что подтверждает актуальность исследования, ведь однообразная структура традиционного урока, преобладание объяснительно-иллюстративных методов обучения, недостаточная включенность учащихся младших классов в активную деятельность приводят к формированию внешней мотивации, без особого упора на развитие внутреннего стремления к познанию. В результате такого подхода интерес к обучению у младших школьников носит ситуативный характер и быстро угасает.

Теоретические и методические аспекты развития познавательных интересов младших школьников посредством нестандартных уроков рассматривали в своих трудах Е. И. Морозова [1], В. С. Мурадова [2], А. С. Скороделова [3], Д. М. Трапезникова [4], В. С. Трепачко [5] и др. Перечисленные авторы подчеркивают значимость использования нестандартных форм организации учебных занятий как средства повышения учебной мотивации. Е. И. Морозова отмечает, что нестандартные уроки создают условия для активизации мыслительной деятельности и формирования устойчивого интереса к изучаемому предмету [1]. При этом особую роль уроки, отличающиеся от традиционных, играют непосредственно в начальной школе, так как в данный период ведущей остается игровая и эмоционально окрашенная деятельность.

В свою очередь, В. С. Мурадова указывает на то, что применение нестандартных видов уроков способствует более полному раскрытию познавательного потенциала младших школьников, однако эффективность их использования зависит от целенаправленной методически корректной организации педагогического процесса [2]. Несмотря на наличие отдельных исследований, проблема определения комплекса педагогических условий, обеспечивающих систематическое развитие познавательных интересов посредством нестандартных уроков, остается недостаточно разработанной в современной образовательной практике.

Цель статьи заключается в определении педагогических условий развития познавательных интересов младших школьников посредством нестандартных уроков.

Основная часть. Познавательный интерес представляет собой избирательную направленность личности на процесс и результат познания, сопровождающуюся положительными эмоциями и стремлением к

расширению знаний [5]. В младшем школьном возрасте он характеризуется эмоциональной яркостью, неустойчивостью и зависимостью от различных внешних факторов.

По мнению В. С. Мурадовой, в структуре познавательного интереса выделяются несколько компонентов, а именно: эмоциональный (положительное отношение к учебной деятельности); интеллектуальный (стремление к пониманию и осмыслению материала); волевой (готовность прилагать усилия для достижения результата); деятельностный (активное участие в учебном процессе) [2]. Развитие перечисленных структурных компонентов возможно лишь при условии организации образовательной среды, которая стимулирует самостоятельность, инициативность, творческую активность детей младшего школьного возраста. Примером выступает нестандартный урок.

Как пишет Е. И. Морозова, нестандартным уроком называется форма организации учебного занятия, отличающаяся от традиционной структуры необычным построением, использованием игровых, исследовательских, проектных, интегративных и других методов активного обучения [1].

А. С. Скороделова отмечает, что нестандартные уроки способствуют формированию устойчивого познавательного интереса благодаря включению элементов новизны, творчества и сотрудничества, а также они создают условия для эмоционального подъема [3]. Наибольший интерес в начальной школе вызывают следующие формы нестандартных уроков: урок-игра, урок-путешествие, урок-сказка, урок-проект, урок-исследование, интегрированный урок, урок-викторина или интеллектуальный турнир. Каждая из этих форм обладает педагогической ценностью и большим образовательным потенциалом, ведь они полностью концентрируют внимание учеников на материале, формах работы, активируют познавательную деятельность. Однако достичь этого можно лишь при условии соблюдения ряда педагогических условий.

Первым условием, которое считаем необходимым выделить в рамках исследования, является систематическое использование разнообразных форм нестандартных уроков, потому что элемент новизны стимулирует интерес, вызывает положительные эмоции и побуждает к активной работе. Учителю нельзя допускать формализации нестандартных занятий, при которой необычная форма не подкрепляется содержательной глубиной. Формы нестандартных уроков не рекомендуется повторять на постоянной основе, а также, вне зависимости от того, будет ли это урок-сказка или интеллектуальный турнир, должен быть включен образовательный материал для достижения всех планируемых результатов образовательной деятельности.

Во втором педагогическом условии подчеркнем, что младшие школьники отличаются высокой потребностью в игровой деятельности, эмоциональной отзывчивостью и стремлением к признанию со стороны взрослых, следовательно, нестандартные уроки должны учитывать данные

особенности. В.С. Мурадова подчеркивает, что эффективность нестандартных форм обучения напрямую связана с учетом психологических характеристик обучающихся начальной школы [2]. Учителю необходимо варьировать задания по уровню сложности и темпа работы, создавать ситуацию успеха для каждого ребенка, чтобы подкреплять мотивацию, а не угнетать ее.

Третье педагогическое условие – включение проблемных ситуаций также является значимым фактором формирования устойчивого интереса, так как у учащихся, которые сталкиваются с познавательной задачей, требующей самостоятельного поиска решения, активизируется мыслительная деятельность.

Нестандартные уроки позволяют организовать мини-исследования, практические опыты, проектную деятельность, в условиях которых младшие школьники выступают субъектом познания, а не пассивным исполнителем, действующим по представленному шаблону.

Четвертым педагогическим условием является использование наглядных и интерактивных средств, потому что применение презентаций, моделей, схем, карточек, интерактивных заданий способствует лучшему пониманию материала младшими школьниками.

Д. М. Трапезникова отмечает, что использование наглядных средств в структуре нестандартного урока усиливает мотивационный эффект и способствует развитию познавательной активности у детей младшего школьного возраста [4]. Учителям стоит учитывать, что наглядные материалы не должны отвлекать от содержания урока, а органично дополнять его, визуализировать.

Пятое педагогическое условие заключается в создании атмосферы сотрудничества. Нестандартные уроки предполагают групповую работу, распределение ролей, совместное решение задач, благодаря чему у них формируются коммуникативные навыки, развивается ответственность и уверенность в собственных силах.

В. С. Трепачко подчеркивает значимость коллективных форм работы в процессе формирования познавательных интересов детей младшего школьного возраста [5]. Совместная деятельность усиливает внутреннюю мотивацию и способствует закреплению положительного отношения к обучению, формируя желание познавать мир на постоянной основе. Развитый познавательный интерес – это залог успешного обучения в средней и старшей школе.

Шестое педагогическое условие – профессиональная компетентность педагога. Реализация нестандартных уроков требует от учителя начальных классов высокой методической подготовки, умения проектировать образовательный процесс, гибко реагировать на изменения ситуации в детском коллективе. По нашему мнению, педагог должен владеть технологиями активного обучения, уметь создавать проблемные ситуации,

поддерживать положительный эмоциональный фон и доброжелательную атмосферу в классе.

В практике начальной школы эффективной является поэтапная организация работы по развитию познавательных интересов, включающая следующие последовательные шаги.

1. Диагностика исходного уровня сформированности познавательного интереса у детей младшего школьного возраста;
2. Планирование системы нестандартных уроков с определением форм работ и разработкой комплекса для реализации в педагогической практике;
3. Включение элементов исследовательской и проектной деятельности в образовательную деятельность начальных классов;
4. Анализ и коррекция результатов, формулирование методических рекомендаций для коллег и студентов педагогических специальностей [1].

Например, при проведении урока-путешествия по математике учащиеся выполняют задания в формате квеста, передвигаясь по станциям, каждая из которых предполагает решение проблемной ситуации (работу можно организовать в индивидуальном или групповом формате).

На уроке-исследовании по окружающему миру ученики с интересом проводят простейшие эксперименты и опыты с песком и водой с последующим обсуждением и фиксированием результатов. Урок-викторина по литературе позволит закрепить в необычной форме полученные знания, а также замотивирует к домашней подготовке к уроку (ученики с охотой повторяют материал, чтобы победить в викторине и получить задуманный учителем приз или звание). Интегрированные уроки тоже считаются эффективными из-за того, что позволяют объединить знания из разных областей и показать их практическую значимость, способствуя при этом формированию целостной картины мира и повышению интереса к обучению.

Заключение. Развитие познавательных интересов младших школьников посредством нестандартных уроков возможно при соблюдении комплекса педагогических условий, к которым относим аспекты разнообразия форм обучения, учета возрастных особенностей, использования проблемных и исследовательских методов, применения наглядных средств, создания атмосферы сотрудничества и высокого уровня профессиональной компетентности педагога.

Нестандартные уроки выступают эффективным инструментом формирования устойчивой учебной мотивации у детей младшего школьного возраста, развития у них самостоятельности, творческого мышления и инициативности. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания и структуры педагогических условий развития познавательных интересов, тогда как практическая значимость состоит в возможности использования полученных выводов при проектировании образовательной деятельности начальной школы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной проверкой эффективности выделенных педагогических условий, а также с изучением влияния цифровых образовательных технологий на мотивационную сферу младших школьников.

Список литературы

1. Морозова, Е. И. Нестандартные уроки по русскому языку в развитии познавательного интереса младших школьников / Е. И. Морозова // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития. – Ставрополь: Индивидуальный предприниматель О. Г. Тимченко, 2022. – С. 696-699.
2. Мурадова, В. С. Особенности развития познавательных интересов младших школьников с использованием нестандартных видов уроков / В. С. Мурадова // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 113-1. – С. 66-69.
3. Скороделова, А. С. Роль нестандартных уроков в развитии познавательного интереса младших школьников / А. С. Скороделова // Развитие человеческого потенциала системы образования для общества знаний. – Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2024. – С. 223-225.
4. Трапезникова, Д. М. Нестандартные уроки в развитии познавательных интересов младших школьников с использованием наглядных средств / Д. М. Трапезникова // Традиции и инновации в национальных системах образования. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 297-301.
5. Трепачко, В. С. Использование нетрадиционных форм обучения в начальной школе для формирования познавательных интересов обучающихся / В. С. Трепачко // Научная инициатива. – Стерлитамак: Агентство международных исследований, 2023. – С. 93-96.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTERESTS IN YOUTH SCHOOL STUDENTS THROUGH NON-STANDARD LESSONS

Bogutskaya O. B.

Scientific supervisor: Markova E. A. Senior Lecturer

Donetsk State University,

Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. This article outlines the pedagogical conditions for the development of cognitive interests in young school students through non-standard lessons. The essence and components of cognitive interest are defined. The article describes the features of conducting non-standard lessons in elementary school and provides examples of non-standard lessons. The article also presents practical examples of implementing non-standard lessons in elementary school.

Keywords: pedagogical conditions, cognitive interest, elementary school students, non-standard lessons, elementary school.

АГРЕССИЯ КАК РЕСУРС ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Божко А.Н.

Научный руководитель: Львова С.В., канд. псих. наук, доцент
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический
университет»
г. Москва, РФ
bozhkoan268@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи агрессивного поведения и творческого мышления учащейся молодежи. Теоретический анализ современных исследований показывает, что агрессия может выступать не только деструктивным фактором, но и своеобразным источником энергетической активации когнитивных процессов. Представлено эмпирическое исследование, проведенное среди подростков и старшеклассников (N=300), направленное на выявление связи между выраженностью агрессии и особенностями творческого мышления. Анализ данных показывает, что негативные эмоциональные состояния нередко становятся стимулом для творческой деятельности, а агрессивная энергия может выполнять функцию мотивационного ресурса. В статье обсуждаются психологические механизмы данного взаимодействия и практические рекомендации по использованию агрессивного потенциала в конструктивных целях.

Ключевые слова: агрессия, молодежь, эмоциональная регуляция, девиантное поведение, творческое мышление.

Введение. Современная молодежная среда характеризуется ростом эмоциональной нестабильности, внутренних конфликтов и проявлений агрессии. По данным исследований, подростковый возраст является наиболее сенситивным периодом для формирования как деструктивных форм поведения, так и креативных способностей [1; 2]. Психологи отмечают, что агрессия у молодых людей нередко выступает попыткой справиться с внутренним напряжением, самоутвердиться или восстановить субъективно нарушенное равновесие [3].

В последние годы в научном дискурсе усиливается тенденция рассматривать агрессию не исключительно как деструктивное явление, но и как потенциальный психологический ресурс. Она начинает осмысливаться как форма внутренней энергетической мобилизации, способная активизировать познавательные процессы и стимулировать творческую активность личности. При определённых когнитивных и личностных условиях эмоциональное напряжение, связанное с агрессивными переживаниями, может быть преобразовано в продуктивную деятельность. В этом случае агрессивный импульс не подавляется, а

перерабатывается и направляется на поиск новых решений, реализацию идей и достижение значимых целей.

Несмотря на значительное количество исследований в области подростковой агрессии и креативности, проблема их взаимосвязи остаётся недостаточно изученной. Нужны данные, позволяющие понять: как именно молодые люди используют интенсивные эмоции, в том числе агрессивные, в процессе творчества.

Цель исследования: выявить особенности взаимосвязи агрессивного поведения и творческого мышления у представителей современного молодого поколения.

Основная часть. Теоретические основания исследования. Творческое мышление в психологической и педагогической науке рассматривается как интегративная способность личности к продуцированию новых идей, оригинальных способов решения задач и гибкому преобразованию имеющихся стратегий деятельности. Оно включает дивергентность, когнитивную гибкость, развитое воображение и способность к переосмыслению опыта. Развитие мышления расширяет репертуар поведенческих реакций и обеспечивает вариативность способов реагирования на трудные жизненные ситуации. В этом контексте подчеркивается, что высокий уровень интеллектуальной организации способствует более осознанной и конструктивной регуляции эмоциональных состояний, позволяя личности выбирать не импульсивные, а продуктивные формы поведения [1].

Подростковый возраст является особым этапом онтогенеза, характеризующимся качественными изменениями в сфере самосознания, мотивации и межличностных отношений. Согласно положениям культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского, данный период отличается повышенной эмоциональной напряжённостью, стремлением к самостоятельности и утверждению собственной позиции [1]. В. С. Мухина также отмечает, что эмоциональная неустойчивость и обострённая чувствительность к оценке окружающих выступают важными психологическими характеристиками подросткового возраста [5]. В этих условиях агрессия может выступать формой реакции на фрустрацию, переживание ограничения свободы, социальной несправедливости или утраты чувства контроля над ситуацией [4; 5]. Она выполняет не только деструктивную, но и сигнальную функцию, отражая внутренние противоречия развития личности.

В противоположность импульсивным формам реагирования, творческое мышление предполагает способность выходить за пределы стандартных моделей поведения и преобразовывать эмоциональный опыт в символическую и продуктивную деятельность. Негативный аффект, включая раздражение и злость, при достаточном уровне рефлексии и когнитивной гибкости может становиться своеобразным «сырьём» для творчества — источником энергии, побуждающей к поиску новых решений,

созданию художественных образов, разработке проектов или интеллектуальных конструкций. В этом случае эмоциональное напряжение не подавляется, а перерабатывается и включается в структуру личностного роста.

Таким образом, агрессия и креативность, несмотря на их внешнюю противопоставленность, оказываются связанными через эмоционально-мотивационные и когнитивные механизмы регуляции поведения. С одной стороны, недостаточная развитость мышления и саморегуляции может способствовать закреплению агрессии в деструктивных формах [3; 4]. С другой стороны, развитые интеллектуальные способности, рефлексия и вариативность мышления создают условия для преобразования агрессивного импульса в продуктивную активность [1; 2]. Следовательно, именно уровень когнитивного развития и сформированность навыков эмоциональной регуляции определяют, станет ли агрессия фактором разрушения или ресурсом творческого самовыражения подростка.

Методология исследования. Исследование проводилось среди учащихся 7–11 классов образовательных организаций.

Общая выборка: N = 300 подростков в возрасте 13–18 лет.

1. Респондентам предлагался анонимный опрос, направленный на выявление: отношения к собственным негативным эмоциям; способов реагирования на злость и раздражение; частоты использования эмоций как мотивации для творчества; особенностей творческой активности.

2. Структура выборки: 7–9 классы - 60%; 10–11 классы - 40%; пол: 48% – юноши, 51% – девушки, 1% – предпочли не указывать.

3. Результаты исследования и их обсуждение.

3.1. Агрессия как эмоциональный ресурс.

70% респондентов отмечают, что негативные переживания хотя бы однажды становились для них стимулом к созданию чего-то нового: будь то рисунок, стихотворение, музыка, код или решение нестандартной задачи.

Таким образом, агрессия и раздражение воспринимаются молодёжью не только как деструктивные импульсы, но и как источник энергии.

Эмоциональные стратегии совладания. На вопрос «Что ты обычно делаешь, когда злишься?» подростки ответили: прослушивание энергичной музыки, просмотр контента – 30%; активная деятельность (спорт, творчество) – 25%; цифровое отвлечение – 20%; общение с друзьями – 15%; замыкание в себе или срыв на окружающих – 10%.

Эти данные указывают, что почти половина подростков предпочитает активное перераспределение энергии, что согласуется с теорией сублимации и концепцией поисковой активности.

Гендерные различия. Девушки чаще связывают творчество с переживаниями и социальным обменом, юноши - с физической активностью и цифровыми форматами самовыражения. Это подтверждает различия в эмоциональной регуляции, описанные в современной подростковой психологии [4].

Источники вдохновения. Лидирующие ответы: собственные чувства – 40%; интернет – 35%; культурный контент – 15%; общение – 10%.

Таким образом, эмоциональный опыт - главный двигатель творчества в юношеском возрасте.

Взаимосвязь агрессивности и мышления. Корреляционный анализ (по итогам структурного сравнения ответов) показывает: высокая агрессивность связана со снижением когнитивной гибкости, но одновременно повышенная эмоциональная интенсивность способствует мотивационному подъёму, что усиливает творческую активность.

Иначе говоря, агрессия может быть как препятствием, так и ресурсом – в зависимости от того, насколько развито творческое и критическое мышление подростка.

Заключение. Полученные результаты имеют существенное значение для педагогической практики и организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях. Традиционно агрессия в подростковой среде рассматривается преимущественно как фактор риска, связанный с нарушением дисциплины, снижением учебной мотивации и формированием девиантных форм поведения [3; 4]. Однако данные исследования позволяют рассматривать агрессивные проявления не только как проблему, но и как потенциальный ресурс личностного и интеллектуального развития обучающихся при условии грамотной педагогической поддержки.

Современный учебно-воспитательный процесс характеризуется высокой интенсивностью требований, постоянной оценочной ситуацией, конкуренцией и необходимостью социальной адаптации. Для подростка такие условия могут становиться источником фрустрации и внутреннего напряжения, что соответствует возрастным особенностям развития, описанным в трудах Л.С. Выготского и В.С. Мухиной [1; 5]. Агрессия в этом контексте нередко выполняет защитную функцию, являясь реакцией на переживание неуспеха, несправедливости или ограничения автономии [4]. Вместе с тем, если образовательная среда создает условия для развития когнитивной гибкости, рефлексии и самостоятельности, агрессивная энергия способна трансформироваться в познавательную активность и творческий поиск, что согласуется с положениями о роли мышления в регуляции поведения [1].

Проблемное и проектное обучение, вариативность решений, поддержка инициативы учащихся, поощрение исследовательской активности позволяют перенаправить эмоциональное напряжение в конструктивное русло. В ситуации, когда подростку предоставляется возможность выразить собственную позицию, предложить нестандартное решение или реализовать индивидуальный замысел, агрессивный импульс утрачивает деструктивную направленность и преобразуется в стремление к самоутверждению через продуктивную деятельность. Подобный подход

соотносится с представлениями о развитии жизнестойкости и стрессоустойчивости в учебной деятельности [2].

Особое значение приобретает воспитательная составляющая образовательного процесса. Формирование культуры выражения эмоций, развитие навыков саморегуляции и эмоциональной рефлексии являются необходимыми условиями профилактики деструктивной агрессии [3; 4]. Включение в систему воспитательной работы арт-практик, театральной деятельности, дискуссионных форматов, социальных и медиапроектов создает символическое пространство для переработки негативных переживаний. В этом случае агрессия переводится из межличностной конфликтной плоскости в творческую и социально одобряемую форму самовыражения.

Роль педагога в данном процессе заключается не в подавлении эмоциональных проявлений, а в их педагогически целесообразной трансформации. Признание эмоционального состояния подростка, обучение анализу собственных переживаний, создание безопасной образовательной среды, поддержка инициативы и самостоятельности способствуют формированию ответственного отношения к собственным чувствам и поведению, что соответствует задачам современного воспитания [2; 5]. Педагог становится медиатором между внутренним напряжением учащегося и требованиями образовательной среды, помогая перевести агрессивную энергию в продуктивную деятельность.

Таким образом, агрессия в подростковом возрасте может рассматриваться как индикатор внутренней активности, стремления к самоутверждению и поиску собственного места в социальной системе [1; 4]. При отсутствии педагогической поддержки она способна приобретать деструктивные формы, однако при включении механизмов эмоциональной регуляции и развитии творческого мышления она становится ресурсом личностного роста. Интеграция результатов исследования в учебно-воспитательный процесс позволяет не только снизить уровень конфликтности, но и повысить учебную мотивацию, развить креативность и сформировать навыки конструктивного самовыражения обучающихся.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Психология развития. – М.: Юрайт, 2025. – 281 с.
2. Львова, С.В. Жизнестойкость и стрессоустойчивость у старшеклассников и студентов в учебной деятельности // ЦИТИСЭ. – 2021. – №1(27). – С. 65–75.
3. Львова, С.В. Индивидуально-психологические факторы девиантного поведения подростков // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2018. – № 2–3. – С. 83–95.
4. Пятунина, В.М., Аджиева, А.И. Психологические особенности подросткового возраста и проблема агрессивности личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-2. – С. 318–321.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: Феноменология развития. – М.: Академия, 2004. – 456 с.

AGGRESSION AS A RESOURCE FOR CREATIVE THINKING: A STUDY AMONG YOUTH

Bozhko A.N.

*Supervisor: Lvova S.V., PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow City Pedagogical University Moscow, Russian Federation*

Annotation. The article explores the relationship between aggressive behavior and creative thinking in modern youth. The empirical study (N=300) demonstrates that negative emotions can serve as a motivational resource that stimulates creative activity. The results highlight the dual nature of aggression, which can act both as a destructive factor and as an energy source for cognitive activation.

Keywords: aggression, youth, emotional regulation, deviant behavior, creative thinking.

УДК 377

ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Божко С.А.

*Научный руководитель: Ланина С.Ю., канд. физ.-мат. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический
университет»*

*г. Благовещенск, Амурская область, РФ
Stepan.Bozhko@mail.ru*

Аннотация. Современный рынок труда характеризуется высоким уровнем конкуренции и быстрыми изменениями условий ведения бизнеса. Поэтому выпускники образовательных учреждений должны обладать развитыми коммуникативными способностями, позволяющими адаптироваться к новым условиям и эффективно сотрудничать с различными участниками экономических процессов. В статье рассматривается вопрос формирования навыков делового общения у студентов учреждений среднего профессионального образования в рамках дисциплин экономического профиля. Рассмотрены основные способы организации образовательного процесса, направленного на формирование навыков делового общения. Приведен пример организации занятия в форме деловой игры.

Ключевые слова: деловое общение, студенты, учреждения среднего профессионального образования, экономические дисциплины.

Введение. Развитие современного общества предъявляет высокие требования к качеству подготовки специалистов различного уровня квалификации. Особенно остро эта проблема стоит перед средним профессиональным образованием, которое призвано готовить кадры, способные успешно конкурировать на рынке труда и решать профессиональные задачи в быстро меняющихся условиях рынка. Одной

из ключевых составляющих профессиональной компетентности является уровень владения навыками делового общения [3].

Профессиональные компетенции формируются в процессе освоения образовательной программы и включают знания, умения и личностные характеристики, необходимые для успешного выполнения профессиональных функций [1]. Важнейшую роль в данном процессе играет именно деловое общение, поскольку оно позволяет студентам освоить специфику коммуникаций в профессиональной сфере, научиться выстраивать отношения с коллегами, руководителями и клиентами, грамотно выражать свою позицию и аргументированно отстаивать точку зрения.

Экономические дисциплины занимают особое место среди предметов, формирующих профессионально важные компетенции будущего специалиста. Они способствуют развитию аналитического мышления, формируют понимание базовых экономических процессов и механизмов функционирования организаций [4]. Однако одной теории недостаточно для успешной интеграции студента в профессиональную среду. Необходимо также овладеть практическими навыками коммуникации, которые позволят уверенно чувствовать себя в ситуациях деловых переговоров, совещаний, презентаций и написания официальных документов.

Основная часть. В рамках данной работы, под деловым общением будем понимать форму межличностного взаимодействия, осуществляемого в официальной обстановке и имеющего своей целью достижение конкретных целей и задач, связанных с выполнением служебных обязанностей. Оно осуществляется в устной и письменной форме и подчиняется определенным нормам и правилам, принятым в обществе и организациях.

Эффективное развитие навыков делового общения у студентов учреждений среднего профессионального образования имеет большое значение для формирования профессиональных компетенций [2]. Ниже представлены наиболее эффективные способы, позволяющие развить этот важный навык в процессе изучения экономических дисциплин.

1. Организация ролевых игр и деловых игр. Организация занятий в формате ролевой игры помогает моделировать реальные ситуации делового общения, позволяя студентам отработать навыки переговорщика, докладчика, руководителя встречи или участника дискуссии. В качестве примеров можно предложить следующие: переговоры с потенциальным клиентом по заключению договора поставки продукции; презентация инвестиционного проекта руководству предприятия; совещание по обсуждению вопросов улучшения финансовой отчетности. При проведении таких ролевых и деловых игр студенты приобретают опыт публичного выступления, конструктивного общения, аргументации собственной точки зрения и согласования позиций сторон.

2. Использование кейсов и ситуационных заданий. Предоставление студентам реальных бизнес-кейсов способствует погружению в рабочие ситуации, требующие активного участия в диалогах, принятии решений и взаимодействии с коллегами. В качестве примера можно предложить следующее: Оценка финансового положения предприятия на основании бухгалтерской отчетности и представление выводов коллегам; Подготовка отчета по результатам маркетинговых исследований и обсуждение возможных действий руководства фирмы. При использовании кейсов формируются навыки анализа информации, выработки управленческих решений и сотрудничества в группе.

3. Практические занятия по написанию деловой документации. Знакомство студентов с правилами составления и оформления различных видов деловой документации, такими как деловые письма, протоколы заседаний, резюме, отчёты и коммерческие предложения. Как это все можно реализовать, то есть: Объяснение структуры документа и порядка его заполнения; Самостоятельная практика составления разных типов документов; Обсуждение ошибок и предоставление обратной связи. При проведении таких занятий повышается грамотность и уверенность студентов в оформлении деловых бумаг, важных для дальнейшей карьеры.

4. Участие в семинарах и мастер-классах по технике делового общения. Приглашение опытных практикующих специалистов и преподавателей-практиков для проведения тренингов и лекций по вопросам делового общения [5]. Тематики мастер-классов могут быть следующие: Правила проведения эффективных встреч и переговоров; Техники построения речи и убеждения собеседника; Психология конфликта и управление конфликтными ситуациями. При участии в семинарах обучающиеся получают практические советы и проверенные методы воздействия на аудиторию, а также развивают эмоциональный интеллект.

5. Проектная деятельность и групповая работа. Использование проектной деятельности, где студенты объединяются в группы для совместного выполнения задания, развивает навыки командной работы, распределения ролей и ответственности [6]. Можно выделить следующие проекты: Исследование динамики рынка конкретного товара и предложение стратегии продвижения продукта; Создание комплексного плана оптимизации расходов предприятия. При проведении проектной деятельности закрепляется навык взаимодействия внутри коллектива, формируется лидерские качества и ответственность за конечный продукт.

6. Индивидуальная работа над самооценкой и рефлексией. Самостоятельная работа студента над улучшением собственных навыков делового общения путём самоанализа, постановки целей и оценки прогресса. Можно выделить следующие методы индивидуальной работы: Регулярное ведение дневника достижений и проблем в области делового общения; Просмотр видеозаписей выступлений и проведение

самокритичного анализа. При использовании индивидуальных работ над самооценкой становятся заметны слабые стороны и успехи каждого студента, повышается мотивация и осознанность в развитии навыков.

7. Активизация участия студентов в научно-практических конференциях и конкурсах. Участие студентов в мероприятиях научного характера позволяет развивать навыки публичной защиты проектов, выступлений и дебатов. Формы участия можно выделить следующие: Выступления с докладами на студенческих конференциях; Конкурсы по разработке и защите инвестиционных проектов. При использовании активизации участия студентов полученный опыт укрепляет уверенность в себе, улучшает навыки представления информации аудитории и повышает общую компетенцию в экономике и управлении.

Рассмотрим вариант организации занятия по теме «Проведение переговоров по закупкам сырья» в форме деловой игры. Целью данного занятия будет являться формирование навыков делового общения в контексте экономических взаимоотношений, овладение техниками ведения переговоров и принятия оптимальных решений.

В качестве оборудования будут выступать карточки с заданиями для каждой команды, флипчарт или доска для записей и бланки договоров купли-продажи. Студентам раздаются следующие роли: представители компаний-покупателей и поставщиков.

Занятие будет проходить в несколько этапов.

На подготовительном этапе преподаватель распределяет учащихся на две команды: компания-закупщик («Покупатели») и компания-продавец («Продавцы»). Каждая команда получает карточку с исходными условиями сделки (цель закупки, объем заказа, сроки поставок).

На этапе постановка задачи, участники получают задание – провести переговоры по закупке необходимого сырья. Покупатели должны по возможности максимально снизить цену, продавцам важно необходимо удержать уровень цен на максимально большом уровне. На этапе подготовки к переговорам, участники подготавливают готовят убедительные аргументы, а также вырабатывают стратегию своего поведения на переговорах. На этапе переговорного процесса, участники встречаются лично и проводят переговоры. На этапе завершения переговоров составляется договоры купли-продажи, согласовываются ключевые моменты и договора подписываются. На этапе рефлексии и обратной связи, под руководством преподавателя проводится разбор проведенных переговоров. Студенты высказывают своё мнение о качестве представленных аргументов, оценивают поведение партнёров по переговорам и делают выводы о необходимости дальнейшего развития навыков делового общения. Важно обсудить со студентами такие вопросы как: «Какие приемы позволили вам убедить противоположную сторону?»; «Каковы были ваши личные ощущения при ведении переговоров?»; «Что бы вы сделали иначе, если бы повторили данную ситуацию?».

Заключение. Процесс формирования профессиональных компетенций у студентов учреждений среднего профессионального образования тесно связан с овладением навыками делового общения. Умение строить взаимоотношения с коллегами, партнерами и клиентами определяет успех профессиональной деятельности любого специалиста.

Список литературы

1. Кукушкина, Т. Я. Формирование профессиональных компетенций у студентов СПО посредством внедрения в образовательный процесс практико-ориентированных задач / Т. Я. Кукушкина // Дневник науки. – 2024. – № 1(85).
2. Ланина, С. Ю. Формирование профессиональных компетенций обучающихся учреждений среднего профессионального образования / С. Ю. Ланина, Е. В. Плащевая, О. В. Иванчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 146-149.
3. Ланина, С. Ю. Особенности формирования деловой коммуникации будущих специалистов в области экономики / С. Ю. Ланина, Е. В. Плащевая, О. В. Иванчук // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 312-314.
4. Фатеева, Е. Деловые коммуникации в экономике / Е. Фатеева, Д. Шаркова // Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки. – 2022. – № 18. – С. 172-175. – EDN UWKAIY.
5. Хахонова, Н. Н. Проблемы формирования профессиональных компетенций студентов экономических специальностей / Н. Н. Хахонова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 19. – EDN JARBUO.
6. Яглова, Т. А. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях среднего профессионального образования / Т. А. Яглова // Альманах мировой науки. – 2021. – № 2(45). – С. 74-76. – EDN TWHWWP.

BUSINESS COMMUNICATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Bozhko S. A.

Scientific supervisor: Lanina S. Yu, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Amur region, Russian Federation

Annotation. The modern labor market is characterized by a high level of competition and rapidly changing business conditions. Therefore, graduates of educational institutions must possess developed communication skills that enable them to adapt to new conditions and effectively collaborate with various participants in economic processes. This article examines the development of business communication skills in students of secondary vocational education institutions within economics disciplines. The main methods for organizing the educational process aimed at developing business communication skills are discussed. An example of organizing a lesson in the form of a business game is given.

Keywords: business communication, students, secondary vocational education institutions, economic disciplines.

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК КЛАССИЧЕСКИЙ МЕТОД СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ

Болотина Т.П.

Научный руководитель: Чащина А.А. канд. фил. наук
ФГАОУ ВО «Сибирский Федеральный университет»,
г. Красноярск, РФ
t19tyanabolotina@yandex.ru

Аннотация: Статья раскрывает многогранный потенциал совместного чтения как инструмента укрепления внутрисемейных связей, решения коммуникативных проблем и создания здоровой развивающей среды для ребенка, а также указаны рекомендации для возрождения практики семейного чтения.

Ключевые слова: семейное чтение, семья, чтение с детьми, педагогика.

Введение. В структуре современного социума семья по-прежнему выполняет функцию первичного агента социализации, причем ее воспитательный и психологический потенциал детерминирует гармоничное развитие личности ребенка. Эффективное взаимодействие между родителями и детьми, основанное на доверии и взаимопонимании, позволяет не только преодолевать кризисные ситуации, но и формировать развивающую среду для обучения и роста. Стоит отметить, что семейное чтение – это не просто совместное времяпрепровождение, а сложный социально-педагогический процесс с глубокими историческими корнями. Данный процесс выходит за рамки простого обмена информацией, представляя собой диалектическое единство коммуникативного, аксиологического и развивающего компонентов. В условиях современных вызовов, связанных с цифровизацией повседневности и ростом психоэмоциональной нагрузки на семейную систему, целенаправленное возвращение данной практики приобретает характер инструмента педагогической и психологической саморегуляции. Эта практика выполняет компенсаторную функцию, способствуя укреплению эмоциональных связей между родителями и детьми, стимулируя интеллектуальное развитие и помогая формировать ценностные ориентиры и культурную самоидентификацию ребенка.

Основная часть. Л. В. Колбасина указывает, что семейное чтение рассматривается как «важный инструмент воспитания, который способствует созданию атмосферы доверия, любви и взаимопонимания, становясь основой для формирования полноценной и гармоничной личности. Книги – это не только источник знаний, но и важный инструмент для воспитания. Через истории, образы и ситуации, описанные в литературе, дети могут знакомиться с важными моральными ценностями: честностью, добротой, уважением и справедливостью» [2]. Л. Г. Лисицкая

акцентирует внимание на том, что «общение с родителями влияет на формирование словарного запаса, морфологического строя речи, построение отдельных предложений и связного текста в целом» [3].

Родители в процессе вербального взаимодействия по поводу литературного произведения транслируют собственную систему ценностей, а через совместный анализ инициируют у ребенка критическое осмысление моральных составляющих. Обсуждение прочитанного запускает у ребенка важнейший процесс – критическую оценку поступков героев и предложенных автором жизненных моделей. Именно этот диалог становится основным способом формирования у подрастающего поколения собственной картины мира, в которой сочетаются как семейные традиции, так и общественные нормы. Так, чтение книг позволяет детям развивать критическое мышление, ставя перед ними различные вопросы и ситуации, требующие анализа и обсуждения.

О. Н. Мачехина рассматривает ряд «вызовов», которые влияют на процесс семейного чтения.

1. Технологический прогресс. Интернет-технологии и социальные сети, обладая высоким аттрактивным потенциалом, выступают доминантными альтернативами чтению, существенно сокращая временной бюджет на книгу.

2. Быстрый ритм жизни. Высокий темп урбанистической жизни и повышенная занятость родителей детерминируют острый дефицит времени для организации совместного досуга, в структуре которого чтение утрачивает свои позиции.

3. Утрата традиций. В современном обществе наблюдается тенденция к размыванию и утрате традиций семейного чтения как устойчивой культурной практики, что негативно коррелирует с прочностью эмоциональных и духовных связей между поколениями.

4. Стриминговые сервисы. Доступность стриминговых платформ и видеохостингов, предлагающих обширный контент в аудиовизуальном формате, создает серьезную альтернативу традиционному чтению, переключая внимание членов семьи с вербальных текстов на визуальные нарративы.

5. Снижение уровня грамотности и внимания, клиповое мышление: Снижение функциональной грамотности и доминирование клипового мышления, формируемого привычкой к потреблению коротких, фрагментированных сообщений, выступают существенным барьером для восприятия объемных и сложных текстовых структур, требующих пролонгированного внимания и аналитических способностей [5].

Проведенный анализ показывает, что вызовы семейному чтению, описанные О.Н. Мачехиной, носят системный и взаимосвязанный характер. Автор предлагает многоаспектную структуру этих вызовов: технологическая конкуренция, заключающаяся в активном замещении книги цифровыми альтернативами, что провоцирует дефицит устойчивого

внимания; социально-временной дефицит, вызванный интенсификацией жизни и ведущий к сокращению ресурсов для совместной деятельности; культурно-трансляционный разрыв, связанный с утратой традиции чтения как значимого семейного ритуала, формирующего общие ценности и эмоциональную близость; когнитивно-поведенческие сдвиги, выражающиеся в преобладании навыков поверхностного восприятия и снижении способности к глубокой аналитической работе с текстом, что создает объективные трудности для восприятия многоплановых произведений. К этим фундаментальным факторам добавляется и проблема материальной доступности качественной детской литературы для ряда семей, что создает дополнительный структурный барьер на пути возрождения данной практики.

Помимо вышеперечисленного, книги просто могут быть неинтересны по содержанию. Н. А. Аскарина и У. В. Рахманова рассматривают, что «хорошая книга для семейного чтения должна способствовать решению задач всестороннего развития и воспитания личности ребенка». Книга, адекватно отвечающая методическим и родительским запросам, должна соответствовать следующим параметрам.

Высокий художественно-эстетический уровень. Произведение должно быть репрезентативным с точки зрения языка и стиля, выступая эталоном для формирования языкового и эстетического вкуса у всех участников процесса – как детей, так и взрослых.

Аксиологическая и воспитательная значимость. Текст должен обладать выраженным идейно-нравственным потенциалом, способствующим духовно-нравственному развитию личности.

Когнитивный (познавательный) потенциал. Литература призвана расширять когнитивные горизонты читателей, обогащая их представления о мире, человеке и обществе.

Диалогичность и рефлексивность. Ключевым качеством является способность текста инициировать и питать содержательную эмпирическую беседу в семейном кругу, стимулируя тем самым внешнюю и внутреннюю рефлексия на основе осмысления личного и читательского опыта.

Интегративный ресурс. Произведение должно обладать свойством укреплять внутрисемейные связи, способствуя кристаллизации общих семейных ценностей и интересов, объединяющих разные поколения.

Жанрово-тематическое разнообразие. Для обеспечения полноценного личностного развития репертуар семейного чтения должен включать разнообразные литературные образцы, репрезентирующие различные жанры и темы.

Культурообразующая и языковая функция. В контексте русскоязычной культуры первостепенное значение имеет образцовость языка произведения, который служит инструментом речевого развития, эстетическим ориентиром и средством интеграции в национальное культурное пространство. В случае переводной литературы обязательным

является ее высочайшее филологическое качество, включающее профессиональный перевод и, при необходимости, наличие культурологического комментария [1].

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что эффективная реализация социально-педагогического потенциала семейного чтения детерминирована не стихийным, а целенаправленным отбором литературного материала. Критерии такого отбора носят комплексный характер, интегрируя художественно-эстетические (языковая образцовость, жанровое разнообразие), аксиологические (нравственная и воспитательная ценность), когнитивно-развивающие (познавательный потенциал, стимуляция рефлексии) и социокультурные (формирование общих ценностей, интеграция в культуру) аспекты.

Практические рекомендации для возрождения традиции семейного чтения предлагаются следующие.

1. Регулярность, а не долгота: в современном ритме жизни более эффективной стратегией является не продолжительность, а постоянство контакта с книгой. Рекомендуется выделять 15–20 минут ежедневно, что позволяет сформировать устойчивый ритуал. Регулярность формирует у ребенка ощущение стабильности и позитивную ассоциацию с процессом чтения.

2. Выбор книги – общее дело: процесс выбора книги должен носить коллегиальный характер. Важно учитывать актуальные интересы и когнитивные потребности ребенка, одновременно деликатно расширяя его кругозор через предложение новой, еще не освоенной литературы. Рекомендуется чередовать проверенную классику, формирующую фундамент культурного кода, и современную литературу, которая отражает текущие реалии и часто говорит с ребенком на более понятном ему языке. Такой баланс способствует развитию гибкости читательского вкуса.

3. Интерактивность: чтение не должно быть пассивным процессом. Эффективность восприятия текста напрямую зависит от его обсуждения. Рекомендуется активно использовать визуальный ряд, предлагать ребенку угадать дальнейшее развитие сюжета, а также задавать открытые вопросы, стимулирующие аналитическое мышление и эмпатию по отношению к персонажам. Это превращает чтение из монолога в диалог и развивает критическое мышление.

4. Чтение по очереди, либо по ролям. Переход от пассивного слушания к активному чтению должен быть постепенным. Эффективной методикой является чтение по ролям или попеременное чтение (по абзацам или страницам). Данная практика не только снижает психологическое напряжение у начинающего читателя, но и, согласно наблюдениям [4], способствует тому, что со временем объем текста, осваиваемого ребенком самостоятельно, неуклонно растет. Это развивает навыки выразительного чтения и публичной речи.

5. Личный пример: дети усваивают модели поведения преимущественно через подражание значимым взрослым. В этой ситуации крайне важен визуальный образ читающего родителя. Наблюдение за тем, что родители проводят время с книгой, формирует у ребенка представление о чтении как о норме, естественной и увлекательной части повседневной жизни, а не как о принудительном учебном действии.

6. Создание библиотечного уголка: принципиальным условием является свободный доступ ребенка к книгам, что позволяет ему самостоятельно осуществлять навигацию в мире литературы, совершать выбор на основе собственных интересов и тактильно взаимодействовать с книгой как с предметом, что особенно важно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Такая организация пространства способствует восприятию книги как ценного и постоянного элемента окружающей среды.

Заключение. Таким образом, семейное чтение в современных условиях представляет собой комплексный социально-педагогический феномен, обладающий значительным потенциалом для укрепления семейной системы и гармоничного развития личности. Несмотря на серьезные вызовы цифровой эпохи – технологические отвлекающие факторы, клиповое мышление и утрату традиций – целенаправленное возрождение этой практики остается действенным инструментом создания атмосферы доверия и взаимопонимания в семье.

Ключевым условием эффективности семейного чтения является осознанный отбор качественной литературы, соответствующей комплексным критериям: художественно-эстетическим, аксиологическим, когнитивно-развивающим и социокультурным. Успешная реализация этой традиции предполагает не стихийный, а системный подход, включающий регулярность, интерактивность, личный пример и создание соответствующей развивающей среды в семье.

Так, семейное чтение, организованное и основанное на качественном литературном материале, продолжает оставаться эффективной формой педагогической поддержки семьи, способствующей преодолению дефицита живого общения.

Список литературы

1. Аксарина, Н. А. Современная книгоиздательская политика в контексте задач семейного чтения / Н. А. Аксарина, У. В. Рахманова // Цивилизационный путь развития России: идентичность, культура, язык : сборник научных статей по материалам XLVII Международной научно-практической конференции, г. Тюмень, 22–23 мая 2024 г. / под редакцией О. В. Трофимовой, Н. А. Аксариной ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет [и др.]. – Тюмень : ТюмГУ-Press, 2025. – С. 13–19.
2. Колбасина, Л. В. Чтение в кругу семьи как фактор формирования семейных ценностей / Л. В. Колбасина // Молодежь в науке и культуре XXI века : материалы XXIII Международной научно-творческого форума, 7–8 нояб. 2024 г. – С. 173–176.

3. Лисицкая, Л. Г. Влияние семьи на развитие лексической компетентности ребенка // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: семейные традиции и инновации: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Армавир, 12 апреля 2024 г.) / под общ. ред. И. В. Ткаченко. Чебоксары: Среда, 2024. С. 79–82.
4. Макрушенко, С. П. Библиотека семейного чтения - оптимальная модель чтения в семейном кругу / С. П. Макрушенко // Образование в изменяющемся мире: исторический опыт и вызовы современности : Сборник статей по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. В 2-х частях, Ливадийский Дворец-Музей, 30 мая – 01 2024 года. – Москва: Издательство "Перо", 2024. – С. 266-270. – EDN RZERMZ.
5. Мачехина, О. Н. Семейное чтение в России: современные проблемы и вызовы, ретроинновационный аспект / О. Н. Мачехина // Наука и школа. – 2024. – (4). – С. 122–135. – doi: 10.31862/1819-463X-2024-4-122-135.

FAMILY READING AS A CLASSICAL METHOD OF SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT FOR THE FAMILY

Bolotina T. P.,

Scientific supervisor: Chashchina A. A., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

Annotation. The article reveals the multifaceted potential of shared reading as a tool for strengthening family ties, solving communication problems, and creating a healthy developmental environment for children. The article also provides recommendations for reviving the practice of family reading.

Keywords: family reading, family, reading with children.

УДК 009

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Бревнова В.В.

Научный руководитель: Акоюн М.А., канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, Ростовская область, РФ

brevnova@sfnedu.ru

Аннотация. Формирование профессиональных компетенций студентов один из наиболее значимых процессов в системе профессионального обучения. В статье рассматривается реализация компетентностного подхода в педагогическом колледже, дается определение и структура деловой игры, играющей ключевую роль в формировании профессиональных компетенций специалистов среднего звена.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональные компетенции, компетентностный подход, деловая игра.

Введение. Современная система среднего профессионального образования ориентируется на развитие не только теоретических знаний, но и практических умений, навыков и личностных качеств, которые необходимы будущему учителю. Особую роль в данном контексте приобретают профессиональные компетенции – это знания, умения и навыки, которые необходимы профессионалу для его успешной деятельности [5]. Центральную роль в формировании профессиональных компетенций составляет реализация компетентностного подхода. Компетентностный подход (Э. Ф. Зеер [2], И. А. Зимняя [3], А. В. Хуторской [11], В. Д. Шадриков [10] и др.) предполагает усиление практической ориентацией организацию образовательного процесса для того, чтобы подготовить человека, владеющего набором способов и технологий приобретения знаний. Одним из самых эффективных методов формирования профессиональных компетенций является деловая игра. Разработкой и применением игр для обучающихся занимались А.А. Вербицкий, В. П. Беспалько, Г. К. Селевко, Л. С. Выготский, Ю.Л. Котляревский, С. Л. Рубинштейн, и др. [10].

Основная часть. Применение компетентностного подхода дает возможность определить и проанализировать профессиональную компетентность студента как целостное качество, которое стимулирует развитие его личностного психолого-педагогического образования. Оно включает в себя:

- знания профессиональной деятельности и общения;
- профессиональные умения;
- профессионально значимые качества личности;
- психолого-педагогическую готовность к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (преподавание, воспитательная работа, общение, опытно-исследовательская деятельность, методическая работа, самообразование и пр.) [5; 27].

Профессиональная компетентность определяется как готовность и способность специалиста к выработке и реализации эффективных решений в процессе осуществления им своей профессиональной деятельности. По мнению К. В. Шапошникова, профессиональная компетентность охватывает не только интегрированные знания, умения и опыт, но и личностные качества, которые позволяют специалисту организовывать и осуществлять свою профессиональную деятельность, взаимодействуя с окружающим миром» [10, с. 200].

Будущим учителям начальных классов необходимо обладать рядом профессиональных компетенций: уметь эффективно планировать и организовывать учебный процесс на основе федеральных государственных образовательных стандартов; уметь организовывать образовательный процесс в соответствии с санитарными нормами; уметь анализировать процесс обучения; обладать навыками сбора и анализа информации, ее обработки, использовать информационные технологии для решения задач

профессиональной деятельности; обладать навыками эффективной коммуникации и работы в команде/коллективе; владеть навыками использования специальных подходов к обучению с целью включения в процесс обучения всех обучающихся, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями и др.; оценивать педагогический опыт с позиции результативности применения в образовательном процессе; самостоятельно определять и реализовывать пути своего профессионального и личностного развития [6, с. 20].

А.В. Хуторской выдвигает следующий ряд ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловые компетенции; общекультурные компетенции; учебно-познавательные компетенции; информационные компетенции; коммуникативные компетенции; социально-трудовые компетенции; компетенции личностного самосовершенствования [9, с. 172]. В нашем исследовании мы остановимся на профессиональных компетенциях, формируемых в рамках вида деятельности 1. Освоение педагогической деятельности по проектированию, реализации и анализу процесса обучения в начальном общем образовании [8]. В рамках этого вида деятельности студенты по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах должны осваивать профессиональные компетенции, представленные в таблице 1 (см. табл. 1).

Таблица 1 – Профессиональные компетенции

Код	Наименование профессиональных компетенций
ПК 1.1.	Проектировать процесс обучения на основе ФГОС, ПООП НОО.
ПК 1.2.	Организовывать процесс обучения обучающихся в соответствии с санитарными нормами и правилами.
ПК 1.3.	Контролировать и корректировать процесс обучения, оценивать результат обучения обучающихся.
ПК 1.4.	Анализировать процесс и результаты обучения обучающихся.
ПК 1.8.	Использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Для развития профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже необходима специальная подготовка, которая должна быть основана на использовании активных методов обучения: кейс-метод, проектный метод, деловые/ролевые игры, метод проблемного обучения, мозговой штурм и др. [7]. Одним из активных методов обучения является деловая игра.

Известный отечественный психолог Л. С. Выготский подчеркивает, что, играя, человек создает для себя фиктивную реальность, в которой он

принимает определенную роль и действует, согласно новым значениям, которые он при этом придает окружающим его предметам [10, с. 113].

Как отмечают Л.Д. Столяренко, С. И. Самыгина, деловая игра является некой формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях [10].

Процесс конструирования деловой игры, предложенный Г. К. Селевко включает в себя следующие этапы: определение цели игры; определение содержания; разработка игрового контекста; составление структурно-функциональной программы деловой игры [4].

Деловая игра позволяет приблизить образовательный процесс к реальным условиям будущей профессиональной деятельности студентов, сделать обучение активным, вовлекая даже пассивных обучающихся в продуктивную деятельность. Деловые игры могут быть применены в преподавании различных дисциплин. Так, в преподавании междисциплинарного курса «Методика обучения технологии с практикумом» нами использовались деловые игры при изучении раздела «Конструирование из пластичных материалов». Деловые игры проводились со студентами второго курса по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах в ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» г. Черняховск Калининградской области.

Примером такой игры служит деловая игра «Урок технологии». Суть данной игры заключается в моделировании урока, где участники выполняют задания, соответствующие полученной теме и изучающего раздела «Конструирование из пластичных материалов». Перед проведением деловой игры студенты разрабатывают план-конспект урока труда (технологии) по теме «В мастерской кондитера. Как работает мастер?» для обучающихся 1 класса.

На подготовительном этапе деловой игры студенты распределяются на группы по 7 человек. Затем участники группы распределяют игровые роли, где один человек выступает в качестве учителя начальных классов, а остальные 6 участников принимают роль младших школьников. Студент в роли учителя получает учебник технологии для 1 класса УМК «Школа России». Затем студент, опираясь на разработанный ранее план-конспект урока, продумывает форму изложения материала, приемы привлечения внимания, способы создания ситуации успеха и формы контроля, и оценки результатов обучения на уроке. Остальные студенты получают карточки с ролью «ученик», в которых говорится о том, что они должны принимать активное участие в уроке, проявлять самостоятельность, креативность и взаимодействие с другими учениками, учителем.

На основном этапе студенты в роли учителя проводят фрагмент урока технологии в течение 15 минут, на котором они демонстрируют приемы организации начала урока, мотивации на предстоящую деятельность, умение представить в доступной форме теоретический материал по теме урока, проводят инструктаж по организации практической работы с пластичными материалами, контролируют процесс и результат обучения, проводят анализ результатов деятельности учеников. Ученики во время деловой игры выполняют задания учителя, взаимодействуют друг с другом и учителем, проявляют активное участие и самостоятельность.

В то время, как участники выступающей группы взаимодействуют между собой, остальные студенты выполняют роль экспертов, наблюдая и оценивая действия учителя и учеников по заданным критериям. Оценивание происходит по пятибалльной шкале. Для оценки деятельности ученика на уроке выделены следующие критерии.

1. Активное участие в уроке: ученик активно задает вопросы, высказывает свои мысли, принимает участие в обсуждении.
2. Качество выполненных заданий: ученик выполняет задания точно, своевременно и аккуратно.
3. Самостоятельность: оценивается способность ученика работать самостоятельно, без помощи учителя, принимать решения и решать проблемы.
4. Взаимодействие с другими учениками: оценивается умение ученика сотрудничать с другими учениками, уважительное отношение к чужому мнению.

Для оценки деятельности учителя на уроке использовались следующие критерии.

1. Подготовка к уроку: учитель подготовил все необходимые материалы, инструменты к уроку.
2. Умение привлекать внимание учеников: учитель использует разнообразные приёмы привлечения внимания, содержание излагает в доступной и интересной форме.
3. Взаимодействие с учениками: учитель создает на уроке благоприятную обстановку, вежлив и тактичен, проявляет эмпатию к ученикам.
4. Эффективность контроля знаний: учитель проверяет понимание материала учениками, учитывает их индивидуальные особенности и помогает им в случае затруднений.
5. Умение решать возникающие проблемы.

На заключительном этапе проводится тестирование с использованием цифровых технологий.

По мнению Блохина А.Д. для того, чтобы произвести опрос большого количества студентов в течение короткого времени и объективно

оценить уровень знаний, необходимо применять компьютерное тестирование [1].

Проведенное нами компьютерное тестирование включало в себя вопросы на выявление сильных и слабых сторон у каждой группы в процессе проведения деловой игры. Каждый студент отмечает, какие проблемы он обнаружил у выступающей группы, обсуждаются причины возникновения проблемных ситуаций и предлагаются варианты их решения.

Заключение. Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что применение деловых игр в процессе обучения будущих учителей начальных классов позволяет повысить интерес к будущей профессии, способствует прочному усвоению полученных знаний в практической деятельности, позволяет развивать педагогическое творчество, формирует навыки коммуникации, умение критически мыслить, способствует формированию адекватной оценки и самооценки, способствует повышению их профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Блохин, А. Л. Цифровые навыки в развитии человеческого капитала // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 88-1. С. 48-50.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–40.
3. Зимняя, И. А. Компетенция — компетентность: субъектная трансформация // Акмеология. 2010. № 2 (34). С. 47–51.
4. Кругликов, В. Н. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / В. Н. Кругликов, М. В. Оленникова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2022. — 355 с.
5. Мациева, Ф. Х. Формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического колледжа // Вестник Московского университета МВД России. — 2009. — № 11. С. 21-22.
6. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для вузов / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под редакцией А.П. Панфиловой. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 487 с.
7. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / Л. В. Байбородова [и др.] ; под общей редакцией Л.В. Байбородовой, А. П. Чернявской. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 258 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.08.2022 № 742 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах". — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_427341/ (дата обращения 07.03.2026)
9. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В.А. Ситаров. — Москва : Издательство Юрайт, 2021. — 447 с.
10. Столяренко, Л. Д., Самыгин, С. И., Алексеенко, И. Н., Буряк, В. А., Васьков, М. А., Павловская О. Е., Чапурко Т. М., Педагогические технологии в образовании: учеб. Пособие/ Л. Д. Столяренко [и др.] ; отв. Ред. С. М. Самыгин. — Ростов н / Д: Феникс, 2022 — 318 с.

11. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 406 с.

BUSINESS GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

V.V. Brevnova

Academic Supervisor: M.A. Akopyan, Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Rostov Region, Russian Federation

Annotation. Developing students' professional competencies is one of the most significant processes in vocational education. This article examines the implementation of a competency-based approach in a teacher training college and provides a definition and structure of a business game, which plays a key role in developing the professional competencies of mid-level specialists.

Keywords: competency, competence, professional competencies, competency-based approach, business game.

УДК 37.013.42

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ваулина В. А.

Научный руководитель: Белоусова С. С.

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

г. Екатеринбург, Свердловская обл., РФ

vlada2531444@bk.ru

Аннотация. агрессивное поведение подростков представляет собой одну из наиболее острых проблем современной педагогики и психологии. В условиях трансформации социальных норм, цифровизации среды и роста стрессогенных факторов, профилактика агрессии в образовательной среде приобретает особую значимость. В статье рассматриваются теоретические основы понимания агрессии и агрессивного поведения, анализируются причины и особенности агрессивного поведения у подростков, а также предлагаются различные виды его профилактики. Помимо этого, приводятся рекомендации для педагогов и родителей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подростки, образовательная организация.

Введение. Современное общество сталкивается с устойчивым ростом проявлений агрессии в различных сферах жизни, включая образовательную среду. Особенно остро эта проблема стоит среди подростков. Согласно данным исследования Аналитического центра НАФИ (апрель 2025 года) 71% молодежи в возрасте до 24 лет регулярно

сталкиваются с агрессией, при этом 16% указывают на ее ежедневные проявления [4].

Образовательное учреждение не только выполняет функцию передачи академических знаний, но и служит пространством для накопления социального опыта. Уже основываясь на этом опыте, ребенок формирует представления о нормах взаимодействия с окружающими, ожидаемом поведении других людей и способах коммуникации. Однако многие школьные ситуации, такие как драки, оскорбления и наказания в виде подзатыльников, до сих пор воспринимаются как что-то обыденное и даже допустимое. В условиях отсутствия системной профилактической работы подобные модели поведения могут закрепляться, превращаясь в устойчивую стратегию взаимодействия и тем самым препятствуя личностному и социальному развитию подростка.

Основная часть. На сегодняшний день в научной литературе отсутствует единое определение феномена агрессии. К данному вопросу в своих исследованиях обращались следующие авторы: И.Ю. Гурская, С.Н. Ениколопов, С. В. Невенчанный, Т. Г. Румянцева, А. А. Реан, К. Лоренц и другие. Многие исследователи, такие как А. Басс, Р. Бэрн, С.Н. Ениколопов, Д. Ричардсон, рассматривают его в двух аспектах: как форму поведения, то есть агрессивное поведение, и как устойчивое личностное свойство — агрессивность [2; 3].

Так, З. Фрейд рассматривал агрессию как механизм разрядки накопившейся деструктивной энергии, способствующий поддержанию внутреннего равновесия. Р. Бэрн и Д. Ричардсон трактуют агрессию как любое поведение, направленное на намеренное причинение вреда или оскорбление другого живого существа, не желающее такого обращения.

А. Басс, в свою очередь, определяет агрессию как действия, воспринимаемые окружающими как потенциально опасные или причиняющие ущерб [2, 10]. Так или иначе, идея нанесения вреда прослеживается практически в каждом определении агрессии.

Чем же тогда агрессия отличается от агрессивного поведения? Последнее представляет собой именно внешне наблюдаемые действия, которые идут вразрез с общепринятыми социальными нормами. Как отмечают Р. Бэрн и Д. Ричардсон, агрессивное поведение характеризуется временной продолжительностью и может варьироваться в зависимости от обстоятельств и контекста [2]. В образовательной организации такое поведение может проявляться как в форме физического насилия (толчки, удары, драки), так и в виде психологического давления (насмешки, угрозы, жестокие розыгрыши и так далее).

Важно понимать, что даже человек с низким уровнем агрессивности может продемонстрировать агрессивное поведение на фоне сильного стресса, трудной жизненной ситуации, в ответ на провокацию или в связи с особенностями возраста, например, в период подросткового кризиса. Рассмотрим этот вариант более подробно.

Согласно возрастной периодизации, предложенной Д.Б. Элькониным, младший подростковый возраст охватывает 11 - 15 лет, а старший – с 15 по 17 лет. Исследователи (Л.Н. Цыганова, Шипова и другие) подчёркивают, что именно возрастные характеристики играют первостепенную роль в формировании агрессивного поведения у подростков [9; 10].

В младшем подростковом возрасте ключевое значение приобретает интимно-личностное общение со сверстниками. В этот период агрессия часто выполняет социально-коммуникативную функцию. С помощью нее подросток может устанавливать свой статус в группе, использовать как протест против правил, контроля со стороны взрослых, и как защитную реакцию на переживание отвержения.

В старшем подростковом возрасте доминирующим видом деятельности становится учебно-профессиональная. Здесь зачастую агрессия возникает в ответ на давление со стороны общества, трудности выбора профессионального пути или несовпадение личных ожиданий и реальности.

В рамках образовательного процесса может создаваться впечатление, что подростки и агрессивное поведение — неотделимое целое, поскольку школа является той социальной средой, где сконцентрированы основные возрастные противоречия этого периода. Здесь потребности подростка в самоутверждении и признании со стороны сверстников сталкиваются с нормативными требованиями учебного заведения. Именно поэтому школа часто становится «сценой» для демонстрации группового девиантного поведения и агрессивных реакций.

Это обусловлено совокупностью физиологических, психологических и социальных факторов. Р. В. Овчарова отмечает, что в этот период эмоциональная сфера подростка становится особенно активной: наблюдаются резкие перепады настроения, повышенная возбудимость и динамичность переживаний. В ситуациях взаимодействия с родителями, педагогами или сверстниками, подросток может демонстрировать высокую степень импульсивности в своих поступках [9]. На физиологическом уровне это связано с гормональными изменениями (ростом уровня тестостерона и колебаниями серотонина), а также незрелостью префронтальной коры головного мозга, отвечающей за самоконтроль и принятие решений [7].

Период взросления ознаменован появлением так называемого «подросткового комплекса» – это буря эмоций, где смех сменяется слезами, а радость – печалью, причем без видимого повода. Это настоящие эмоциональные качели, где противоположные чувства могут уживаться бок о бок. Психологические факторы связаны с неуверенностью в себе, тревожностью, дефицитом навыков конструктивного разрешения конфликтов или отсутствием поддержки от значимых взрослых. Часто агрессия выступает как защитная реакция на внутренние переживания [9].

Социальные факторы играют ключевую роль в формировании агрессивного поведения. К ним относятся:

- неблагополучная семейная среда (агрессивные модели поведения родителей, физические наказания, гиперопека, эмоциональное отвержение);
- влияние сверстников (принятие агрессии как нормы в референтной группе);
- воздействие медиа-пространства (насилие в играх, фильмах, социальных сетях);
- неблагоприятный климат в школе (давление со стороны учителей, буллинг, несправедливая система оценивания) [2; 5].

Как отмечает В. С. Мухина, подростковый возраст характеризуется двойственностью: с одной стороны, существует сильное желание соответствовать общепринятым нормам и быть принятым в группе, а с другой – потребность в самовыражении и индивидуальности. Это может приводить к демонстративному отклонению от правил, которое, в свою очередь, усиливает ощущение собственной значимости [9].

Кроме того, агрессивное поведение подростков обладает рядом специфических черт, усложняющих его коррекцию. Прежде всего, ему свойственна импульсивность, когда действия совершаются спонтанно, без предварительного обдумывания последствий. Эти действия, как правило, имеют яркую эмоциональную окраску, сопровождаясь гневом, раздражением или обидой. Чаще всего агрессия носит ситуативный характер, возникая как немедленная реакция на провокацию или угрозу, реальную или мнимую.

Важным аспектом является групповой характер проявления, когда подростки действуют в составе коллектива, что многократно усиливает интенсивность агрессии. Помимо этого, реакция часто бывает неадекватной: уровень агрессии непропорционален исходной ситуации, из-за чего, например, мелкая ссора легко может перерасти в драку. Эти особенности требуют от педагогов не просто реакции на агрессивное поведение, но и системного подхода к его предупреждению.

Именно поэтому необходимо рассмотреть виды профилактики агрессивного поведения. По мнению ряда специалистов (Р.А. Андриановой, А.А. Бочавер, К.Д. Хломова и других), в рамках образовательной организации целесообразно выделять первичную и вторичную профилактику агрессивного поведения [5]. Первичная профилактика направлена на предотвращение риска возникновения агрессивного поведения у широкой массы детей, формирование благоприятной и безопасной образовательной среды. Она включает в себя развитие эмоционального интеллекта (осознание, вербализация и понимание своих и чужих эмоций), коммуникативных навыков (умение слушать, выражать мнение без агрессии), эмпатии и способности к сопереживанию, обучение конструктивным способам разрешения конфликтов. Проведение

тренингов и игр на сплочение, классных часов на тему уважения и толерантности способствуют профилактике агрессивного поведения, благодаря созданию благоприятного психологического климата в школе и классе. Кроме того, важной составляющей является организация внеурочной деятельности (творческие кружки, спортивные секции), позволяющей переключить энергию подростка на позитивную, социально приемлемую деятельность.

Практическая реализация вторичной профилактики в школе представляет собой согласованную деятельность всех участников образовательного процесса, направленную на помощь конкретным обучающимся с уже возникшими поведенческими трудностями. Классный руководитель выступает координатором, выявляя проблемы и поддерживая связь с семьёй; учителя-предметники создают на уроках поддерживающую среду и ситуации успеха; школьный психолог проводит индивидуальные и групповые занятия, помогая подростку разобраться в чувствах и освоить навыки мирного разрешения конфликтов; социальный педагог анализирует условия жизни ребёнка и привлекает необходимую помощь. Вместе они разрабатывают и реализуют для ребенка индивидуальный план поддержки, который может включать вовлечение в социально значимую деятельность, организацию конструктивных способов «разрядки», работу по улучшению климата в детском коллективе и системное взаимодействие с родителями. Ключевая цель – создать вокруг подростка такую среду, которая поможет ему преодолеть сложный период, не закрепляя агрессивные модели поведения.

Особое значение в профилактике имеет взаимодействие классного руководителя, педагогов, родителей, школьного психолога и социального педагога, а также при наличии и службы школьной медиации. Координация всех участников образовательного процесса позволяет создать целостную систему профилактики, предотвратить агрессивное поведение или усугубление его проявлений.

Главное – не оставлять агрессию без внимания и знать, как правильно на нее реагировать. Педагогам рекомендуется: избегать авторитарного стиля общения, провоцирующего сопротивление; активно использовать поощрение и похвалу за дело, помощь и т.д.; регулярно проводить занятия по управлению эмоциями, разрешению конфликтов и эффективной коммуникации; уделять особое внимание подросткам «группы риска»; контролировать групповую динамику, пресекая любые формы буллинга; направлять энергию детей в конструктивное русло: спорт (уроки физической культуры), творчество (уроки технологии и труда), проектная деятельность и т.д. [8].

Если педагог столкнулся с актом агрессии в образовательной организации, необходимо: без применения силы остановить агрессивные действия; оказать помощь жертве, выяснить, систематически ли она проявляется и есть ли у него друзья в школе; провести беседу с агрессором,

избегая обвинений; выяснить мотивы поведения, детали ситуации, обсудить альтернативные способы реагирования, готовность к примирению [6].

Родителям рекомендуется: создавать в семье атмосферу эмоциональной безопасности; формировать способность к эмпатии; помогать ребенку осознавать и называть свои эмоции; отрабатывать с ним стратегии поведения в конфликтных ситуациях; учить выражать свой гнев безопасными способами; не игнорировать первые признаки агрессивности; приучать ребенка брать ответственность за свои действия; поддерживать постоянную связь с педагогами, школьным психологом; применять наказания последовательно, справедливо и только за конкретные проступки; подавать пример ненасильственного поведения; уважать стремление подростка к автономии, сочетать поддержку и соблюдение его личных границ [1].

Важно помнить, что воспитание и профилактика агрессии происходят не только в ходе специальных мероприятий, но и в повседневном взаимодействии. Стиль общения педагога, реакции родителей на сложные ситуации, общая атмосфера в классе — все это формирует у подростка модели поведения. Как писал А. С. Макаренко: *«Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете, поучаете его или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома!»*. Это подчеркивает, что личный пример, уважение и ненасильственные способы решения конфликтов в повседневности — фундамент профилактической работы.

Заключение. Таким образом, агрессивное поведение подростков — это не просто дисциплинарная проблема, а сигнал о недостатке социально-психологических ресурсов у обучающегося и(или) в образовательной среде. Эффективная профилактика возможна только при системном подходе, основанном на научном понимании природы агрессии и возрастных особенностей подростков.

Образовательная организация должна выступать не как инстанция контроля, а как среда развития — пространство, где подросток учится понимать себя и других, управлять эмоциями и строить здоровые отношения. Только так можно не просто снизить уровень агрессии, но и сформировать у подрастающего поколения устойчивый принцип ненасилия — одну из ключевых ценностей современного гражданского общества.

Список литературы

1. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (15-17 декабря 2021 года, г. Москва)/ под ред. Е.Н. Скориной, Е.Г. Артамоновой. — Москва: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2021.
2. Бэрн, Р., Ричардсон, Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. — 352 с.

3. Ениколопов С. Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. — 2010. — №2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-issledovaniya-agressivnogo-povedeniya> (дата обращения: 19.12.2025).
4. За 2 года в России снизился уровень агрессии в обществе // НАФИ: Аналитический центр, 2025. URL: <https://nafi.ru/analytics/za-2-goda-v-rossii-snizilsya-uroven-agressii-v-obshchestve/> (дата обращения: 15.11.2025).
5. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде: монография / Р. А. Андрианова, А. А. Бочавер [и др.]; отв. ред. А. А. Бочавер, К.Д. Хломов; ФГБНУ ИИД СВ РАО. — Москва: ФГБНУ ИИД СВ РАО, 2022. — 364 с.
6. Навигатор профилактики девиантного поведения: методические материалы по признакам девиаций.../ Н. В. Богданович, О. В. Вихристюк, Н. В. Дворянчиков [и др.]. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 25 с. — Текст: электронный — URL: mgppu.ru/about/publications/deviant_behaviour (дата обращения: 5.12.2025).
7. Фарбер, Д. А., Горев, А. С. Особенности функционального состояния мозга подростков и возможность его произвольной регуляции // Новые исследования. 2017. — №4 (53). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-funktsionalnogo-sostoyaniya-mozga-podrostkov-i-vozmozhnost-ego-proizvolnoy-regulyatsii> (дата обращения: 20.11.2025).
8. Царева, Е. В., Фадеева, О. В. Профилактика агрессивного поведения подростков средствами тренинга // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-sredstvami-treninga> (дата обращения: 15.12.2025).
9. Цыганова Любовь Николаевна Понятие «Агрессивность» в психолого-педагогической литературе. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте // Вестник МГУ. — 2011. — №2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-agressivnost-v-psiologopedagogicheskoy-literature-osobennosti-agressivnogo-povedeniya-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 18.11.2025).
10. Шипова, Л. В. Психология агрессии подростков: учебно-методическое пособие. — Саратов, 2019. — 80 с.

PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR AMONG TEENAGERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Vaulina V. A.

Scientific supervisor: Belousova S.S., Senior Lecturer

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Sverdlovsk Region, Russian Federation

Annotation. Aggressive behavior among adolescents is one of the most pressing issues in modern pedagogy and psychology. In the context of the transformation of social norms, the digitalization of the environment, and the increase in stress-inducing factors, the prevention of aggression in the educational environment becomes particularly important. This article explores the theoretical foundations of understanding aggression and aggressive behavior, analyzes the causes and characteristics of aggressive behavior among adolescents, and suggests various methods for its prevention. Additionally, the article provides recommendations for educators and parents.

Keywords: aggressive behavior, adolescents, educational organization.

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ФОРМА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ

Винник В.Р.

Научный руководитель: Гончарова Т.В.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
violavinnik@yandex.ru

Аннотация. В данной статье кибербуллинг рассматривается как одна из наиболее значимых форм девиантного поведения подростков, формирующаяся в условиях активного развития цифровой образовательной среды. Раскрываются содержание и характерные признаки кибербуллинга, анализируются его проявления, причины возникновения и последствия для подростков на основе проведенного анкетирования. Особый акцент сделан на психолого-педагогических основаниях профилактики кибербуллинга в образовательной организации, а также на характеристике направлений и уровней профилактической деятельности. Аргументируется целесообразность комплексного профилактического подхода, который предполагает взаимодействие педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов и родителей.

Ключевые слова: кибербуллинг, девиантное поведение, подростковый возраст, цифровая среда, профилактика.

Введение. Активное развитие цифровых технологий и их интеграция в образовательный процесс существенно изменили условия социализации и социальной интеграции подростков. Интернет и социальные сети стали ведущим пространством для дистанционной коммуникации, самопрезентации и формирования социальной идентичности. Одновременно цифровая среда может отличаться высокой степенью доступности и анонимности, что способствует появлению и распространению различных форм девиантного поведения.

Одной из самых распространённых и социально опасных форм девиаций в виртуальном пространстве выступает кибербуллинг. Подростковый возраст, характеризующийся высокой эмоциональной нестабильностью, повышенной чувствительностью к оценкам окружающих и потребностью быть признанным, делает личность особенно уязвимой к проявлениям онлайн-агрессии. В результате кибербуллинг оказывает острое негативное воздействие на психическое состояние подростка и его социальное взаимодействие.

Актуальность изучения проблематики кибербуллинга обуславливается с ростом количества случаев онлайн-травли, сложностями её своевременного выявления, а также недостаточной результативностью профилактических мероприятий в образовательных учреждениях. Несмотря на большой объём научных публикаций, сохраняется

потребность в комплексном анализе психолого-педагогических аспектов профилактики кибербуллинга как разновидности девиантного поведения у подростков.

Целью статьи является анализ феномена кибербуллинга в структуре девиантного поведения подростков и определение ключевых психолого-педагогических направлений профилактики в условиях образовательной среды.

Основная часть. В психолого-педагогических исследованиях Е. А. Макарова, Е. Л. Макарова и Е. А. Махрина кибербуллинг определяют, как нестандартную форму буллинга, которая включает и моральную и психологическую агрессию, наличие власти и принуждения, бойкот и изоляцию, террор, шантаж, угрозы, реализуемые по средствам электронной коммуникации [2]. В отличие от ранее известного нам буллинга, кибербуллинг не ограничен временными и пространственными рамками, что значительно усиливает его травмирующий эффект и осложняет процесс прекращения агрессии.

К характерным признакам кибербуллинга относят осознанность намерений причинения вреда, неравенство позиций участников взаимодействия, а также в некоторых случаях наличие широкой аудитории, вовлечённой в распространение актов онлайн-травли. Существенной особенностью кибербуллинга может служить анонимность агрессора, которая снижает уровень личной ответственности и способствует закреплению девиантных поведенческих установок [5].

Основные формы кибербуллинга по Р. М. Ковальски, С. П. Лимбер и П. В. Агатстон:

1. **Флейминг** – открытая форма цифровой агрессии, выражающаяся в резких, эмоционально окрашенных сообщениях, направленных на провоцирование конфликта. Как правило, флейминг разворачивается в комментариях, форумах, чатах, где агрессивные высказывания становятся доступными широкой аудитории. Данная форма часто носит импульсивный характер, однако её публичность усиливает уничижительный эффект и способствует вовлечению сторонних наблюдателей.

2. **Харассмент** – систематическое и целенаправленное психологическое давление на одного пользователя. В отличие от флейминга, эта форма не всегда носит публичный характер и может реализовываться через личные сообщения, рассылки, комментарии или постоянные упоминания. Повторяемость агрессивных действий формирует у жертвы ощущение беспомощности, тревожности и утраты контроля над ситуацией.

3. **Денграция** – распространение уничижительной или заведомо ложной информации о человеке с целью подрыва его репутации. В цифровой среде подобные действия приобретают особую опасность, поскольку ложные сведения могут быстро распространяться, сохраняться в сети и становиться доступными неограниченному числу пользователей, включая реальное социальное окружение жертвы.

4. **Имперсонация** – использование чужой цифровой идентичности без согласия владельца. Агрессор может взламывать аккаунты или создавать фальшивые профили, от имени жертвы публиковать компрометирующие материалы, оскорбления или провокационные высказывания. Такая форма кибербуллинга нарушает базовое чувство безопасности и доверия, а также способна повлечь серьёзные социальные и репутационные последствия.

5. **Аутинг и трайкинг** – разглашением личной, конфиденциальной или интимной информации. В первом случае агрессор преднамеренно публикует личные данные, переписки, фотографии или видео без согласия жертвы. Во втором – предварительно вводит человека в заблуждение, побуждая его самостоятельно раскрыть личную информацию, которая затем используется как средство давления или унижения.

6. **Исключение** – намеренное удаление человека из онлайн-сообществ, групп, чатов или игровых команд. Социальная изоляция в виртуальной среде особенно болезненна для подростков, поскольку цифровое пространство является важной частью их социальной жизни. Исключение усиливает чувство одиночества, снижает самооценку и формирует ощущение социальной непринадлежности.

7. **Киберпреследование** – навязчивое наблюдение, угрозы, контроль активности жертвы и может сопровождаться попытками переноса давления в офлайн-среду. Данная форма отличается высокой интенсивностью психологического воздействия и способна привести к серьёзным нарушениям эмоционального состояния.

8. **Грифтинг** – умышленное разрушение игрового или коммуникативного опыта другого участника путём саботажа, оскорблений или провокаций. Несмотря на кажущуюся «игровую» природу, данная форма также обладает выраженным травмирующим потенциалом [6].

Подростковый возраст считается сенситивным периодом формирования системы ценностей, социальных норм и моделей поведения. Недостаточное развитие навыков саморегуляции, критического мышления и ограниченный социальный опыт повышают риск вовлечения подростка как в позицию жертвы, так и в позицию инициатора непосредственного кибербуллинга.

Распространение кибербуллинга в подростковой среде обусловлено сочетанием психологических, социальных и педагогических факторов. К психологическим предпосылкам можно отнести: затруднение в эмоциональном контроле и стремление к доминированию над кем-то, что говорит о ярко выраженной проблеме с самооценкой. Для части подростков агрессия в сети становится способом самоутверждения и компенсации внутренней неуверенности в себе.

Социальные факторы включают давление со стороны группы сверстников, а также дефицит позитивных коммуникативных образов поведения. Огромную роль играет низкий контроль со стороны взрослых, а

также недостаточный уровень внимания к вопросам цифровой безопасности в семье и школе.

К педагогическим факторам следует отнести недостаточную сформированность цифровой культуры обучающихся. В ряде случаев педагоги испытывают затруднения при диагностике кибербуллинга, что снижает эффективность своевременного педагогического и психологического вмешательства. Подростки могут долгое время держать в секрете происходящее, боясь, что травля в сети может перерасти в насмешки уже в реальной жизни.

Кибербуллинг оказывает ярко выраженное деструктивное влияние на психоэмоциональное состояние подростков. Жертвы онлайн-агрессии нередко испытывают чувство тревожности, страха, беспомощность и социальную отчуждённость. Продолжительное воздействие кибербуллинга приводит к снижению самооценки, формированию негативного образа себя и нарушению эмоциональной стабильности любой личности [2].

Особую опасность представляют отдалённые последствия кибербуллинга, среди которых выделяются депрессивные расстройства, аутоагрессивные проявления и суицидальное поведение. Подростки, систематически подвергающиеся онлайн-травле, часто демонстрируют снижение учебной мотивации, ухудшение успеваемости и трудности в живом общении.

Негативные последствия кибербуллинга проявляются и у самих подростков-агрессоров. Участие в онлайн-травле способствует формированию устойчивых агрессивных поведенческих паттернов, снижению эмпатии и ослаблению моральной ответственности. В дальнейшем это может привести к закреплению девиантных форм поведения и уже их переносу в реальную социальную среду [7].

В целях изучения распространённости кибербуллинга и отношения студентов к проблеме онлайн-агрессии было проведено анонимное анкетирование в Яндекс форме, для обучающихся Луганского государственного педагогического университета.

Задачей анкетирования было выявление актуальности столкновения студентов с кибербуллингом за весь период их пользования социальными сетями, включая период подросткового возраста. В исследовании приняли участие 42 студента в возрасте от 18 до 23 лет.

Результаты опроса показали, что все участники активно пользуются средствами цифровой коммуникации, при этом 61,9% (26 человек) проводят в сети более 5 часов в день. С проявлениями кибербуллинга лично столкнулись 45,2% опрошенных (19 человек), тогда как 38,1% (16 человек) указали на отсутствие подобного опыта в своей жизни. В роли наблюдателей кибербуллинга себя отметили 52,4% студентов (22 человека), в роли жертв – 28,6% (12 человек), а 9,5% (4 человека) признали участие в онлайн-агрессии в качестве инициаторов.

Наиболее распространёнными формами кибербуллинга, по мнению респондентов, являются оскорбления и унижительные комментарии (64,3% – 27 человек), распространение лживой информации (42,9% – 18 человек), отправление унижительных фото- и видеоматериалов (35,7% – 15 человек) и исключение из онлайн-сообществ (31,0% – 13 человек).

В качестве основных психологических последствий кибербуллинга студенты отметили повышенную тревожность (59,5% – 25 человек), снижение самооценки (54,8% – 23 человека) и чувство социальной изоляции (47,6% – 20 человек). В ситуации онлайн-агрессии большинство респондентов предпочли бы обратиться за поддержкой к своим друзьям (40,5% – 17 человек) или родственникам (28,6% – 12 человек).

Большая часть участников опроса (71,4% – 30 человек) считают необходимым проведение профилактических мероприятий в образовательных организациях. Наиболее эффективными мерами профилактики названы психологические тренинги (57,1% – 24 человека), информационно-просветительская работа (50,0% – 21 человек) и формирование навыков безопасного поведения в цифровой среде (45,2% – 19 человек).

Проведённое анкетирование позволило получить эмпирическое подтверждение актуальности проблемы кибербуллинга в образовательной среде и уточнить особенности её проявления в подростковом периоде у студентов. Результаты исследования показали высокую степень вовлечённости в цифровую коммуникацию и достаточно широкую распространённость опыта онлайн-агрессии как в форме личного участия, так и в роли наблюдателей. Выявлено, что наиболее частыми проявлениями кибербуллинга выступают вербальные оскорбления, распространение недостоверной информации и социальная изоляция в виртуальном пространстве, оказывающие выраженное негативное влияние на психоэмоциональное состояние личности. Зафиксированные показатели тревожности, снижения самооценки и чувства социальной отчуждённости подтверждают деструктивный характер кибербуллинга и его связь с риском формирования девиантных поведенческих установок. Полученные данные также свидетельствуют о сформированном социальном запросе на системную психолого-педагогическую профилактику, реализуемую в условиях образовательной организации и направленную на формирование безопасного и ответственного поведения в цифровой среде.

Профилактика, по определению Н.В. Богданович и В.В. Делибалт – это направление деятельности специалистов (педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя, педагога, а также других участников образовательного процесса), целью которого является предупреждение отклонений в развитии и поведении через создание ресурсных условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных

ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам [3].

Профилактика негативных проявлений в онлайн-пространстве делится на три основных уровня: первичный, вторичный и третичный.

Первичная профилактика сфокусирована на своевременном предупреждении появления проблем в поведении детей и подростков в цифровой среде. Этот уровень включает развитие личностных качеств, повышающих стойкость к негативным воздействиям и возможным рискам. Учитывая особенности возрастных групп, в рамках первичной профилактики формируются базовые навыки ответственного и безопасного поведения в Интернете, стимулируется критическое мышление, увеличивается осведомленность о потенциальных опасностях. Также создаются условия для позитивного и конструктивного использования онлайн-ресурсов, информируется о том, как действия или бездействия могут увеличить риски, как вести себя в нестандартных ситуациях и куда можно обратиться за помощью.

Вторичный уровень профилактики ориентирован на работу с теми детьми и подростками, которые находятся в группе риска. Его задача – раннее выявление признаков возможных проблем и предотвращение их развития в устойчивые нарушения поведения в сети. Реализация этого уровня предполагает проведение детального анализа индивидуальных психологических особенностей на основе результатов скрининговых обследований.

В рамках диагностики выявляются признаки девиантного поведения, потенциально опасные или разрушительные действия. Важной частью является взаимодействие с родителями или законными представителями для организации профилактических и коррекционных мероприятий с детьми, у которых обнаружены тревожные сигналы.

Третичный уровень профилактики включает комплекс мер по реабилитации и ресоциализации детей и подростков, столкнувшихся с глубокими проблемами в поведении в сети. Этот уровень также называют реабилитационным.

В рамках третичной профилактики осуществляется психологическая поддержка, а также активная работа с семьей и окружением ребенка. Основная цель – помочь преодолеть трудности, предупредить повторные нарушения и снизить последствия опасных действий в интернете. Каждый из этих уровней направлен на предотвращение возникновения проблем, содействие безопасному и осознанному использованию Интернета, а также поддержку семей и специалистов в формировании здорового поведения в цифровой среде.

Наряду с традиционным уровневый разграничением профилактики в научных исследованиях выделяются различные концептуальные подходы к предупреждению кибербуллинга, отражающие специфику понимания его причин, механизмов возникновения и путей преодоления. Подобная

дифференциация позволяет рассматривать профилактическую деятельность не только как систему мер реагирования, но и как целостную стратегию формирования безопасной цифровой среды.

Социально-педагогический подход исходит из признания образовательной организации ведущим институтом социализации личности. В рамках данной позиции подчёркивается, что именно характер межличностных отношений в ученическом коллективе, стиль педагогического взаимодействия во многом определяют вероятность возникновения агрессивных форм онлайн-коммуникации.

Опираясь на культурно-историческую концепцию развития личности Л. С. Выготского, согласно которой формирование высших психических функций осуществляется в процессе социального взаимодействия [4], исследователи рассматривают школьный коллектив как ключевое пространство профилактического воздействия.

Современные авторы, в частности Г. У. Солдатова, акцентируют внимание на необходимости целенаправленного формирования цифровой культуры обучающихся, включающей нормы сетевой этики, уважительное отношение к другим участникам онлайн-коммуникации и осознание последствий виртуальных действий [8]. В рамках данного подхода приоритет отдается системной воспитательной работе, включающей классные часы, тренинги и программы формирования позитивного социального климата.

Психологический подход трактует кибербуллинг прежде всего, как проявление личностных и эмоционально-регуляторных дефицитов подросткового возраста. Согласно позиции, Д. Олвеуса, агрессивное поведение в подростковой среде связано с особенностями социализации, стилем воспитания, уровнем эмпатии и сформированностью навыков самоконтроля [7]. В этой связи профилактика рассматривается как процесс развития эмоционального интеллекта, способности к сопереживанию и навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Практическая реализация данного подхода предполагает проведение психолого-развивающих программ, направленных на формирование адекватной самооценки, снижение импульсивности и освоение стратегий ненасильственного общения. Особое значение придаётся ранней диагностике признаков агрессивности и социальной изоляции, что позволяет своевременно оказывать адресную психологическую поддержку.

Правовой подход акцентирует внимание на формировании правосознания и правовой культуры, обучающихся в условиях цифрового общества. Его сторонники исходят из того, что осведомлённость подростков о юридических последствиях противоправных действий в сети способна выполнять превентивную функцию. В рамках данного направления профилактика строится на разъяснении норм действующего законодательства Российской Федерации, регулирующих вопросы защиты чести и достоинства личности, противодействия экстремизму и

распространению запрещённой информации. [1]. Таким образом, правовой подход ориентирован на развитие у обучающихся осознанного отношения к цифровой коммуникации и понимания неизбежности ответственности за деструктивные действия.

Технологический подход рассматривает профилактику кибербуллинга сквозь призму использования современных цифровых инструментов обеспечения безопасности. По мнению Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, эффективная защита несовершеннолетних в сети предполагает сочетание просветительских мер с техническими средствами контроля и фильтрации контента [8]. К числу таких средств относятся настройки приватности, ограничение доступа к нежелательным ресурсам, системы модерации и мониторинга интернет-активности. Вместе с тем подчёркивается, что технологические механизмы не могут рассматриваться как автономное решение проблемы, поскольку они не устраняют психологические и социальные причины агрессии, а лишь минимизируют риски её распространения.

Заключение. Проблема кибербуллинга в условиях цифровизации образовательной среды приобретает системный характер и выходит за рамки частных межличностных конфликтов. Анализ теоретических источников и результаты эмпирического исследования позволяют рассматривать кибербуллинг как устойчивую форму девиантного поведения, обусловленную совокупностью психологических, социальных и педагогических факторов.

Подростковый возраст является сенситивным периодом формирования личностной идентичности и ценностных ориентаций, что делает несовершеннолетних особенно восприимчивыми к оценочным воздействиям со стороны социальной среды.

Виртуальное пространство, обладая анонимностью, высокой скоростью распространения информации и отсутствием чётких границ контроля, усиливает риски агрессивных взаимодействий. В этих условиях кибербуллинг становится не только формой коммуникационной девиации, но и фактором, способным оказывать пролонгированное негативное влияние на психоэмоциональное состояние личности.

Результаты анкетирования подтвердили, что значительная часть молодёжи сталкивалась с проявлениями онлайн-агрессии ещё в подростковом возрасте, а последствия данного опыта сохраняют свою актуальность и в студенческий период. Выявленные показатели тревожности, снижения самооценки и социальной изоляции свидетельствуют о глубоком личностном резонансе подобных ситуаций. Одновременно зафиксирован факт участия части обучающихся в роли агрессоров, что подчёркивает необходимость работы не только с потенциальными жертвами, но и с субъектами, склонными к агрессивному поведению в сети.

Список литературы

1. Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон: от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. действующая). – Текст: электронный // Консультант Плюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/ (дата обращения: 18.02.2026).
2. Бобровникова, Н. С. Кибербуллинг: виды и особенности проявления / Н. С. Бобровникова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 11 (125). – С. 1–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-vidy-i-osobennosti-proyavleniya> (дата обращения: 18.02.2026).
3. Богданович, Н. В. К проблеме разработки концепции организации социально- психолого- педагогической работы с подростками в интернете / Н. В. Богданович, В. В. Делибалт // Психология и право. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 33–49.
4. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Газизьянов, Т. Л. Психология кибербуллинга: виды и причины кибербуллинга / Т. Л. Газизьянов, З. М. Мансурова // Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива. – 2023. – № 4 (16). – С. 89–92.
6. Ковальски, Р. М. Кибербуллинг: агрессия в цифровом мире / Р. М. Ковальски, С. П. Лимбер, П. В. Агатстон; пер. с англ. – Москва: Академия, 2016. – 304 с.
7. Олвеус, Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что можем сделать / Д. Олвеус; пер. с англ. – Москва: Просвещение, 2018. – 256 с.
8. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация подростков: риски и возможности / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 3–15.

CYBERBULLYING AS A FORM OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREVENTION

Vinnik V.R.

Scientific supervisor: Goncharova T.V., Senior Lecturer

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. The article considers cyberbullying as one of the most significant forms of deviant behavior among adolescents, formed in the context of the active development of the digital educational environment. The content and characteristic features of cyberbullying are revealed; its manifestations, causes and consequences for adolescents are analyzed on the basis of the conducted survey. Special emphasis is placed on the psychological and pedagogical foundations of cyberbullying prevention in an educational organization, as well as on the characterization of the directions and levels of preventive activity. The expediency of a comprehensive preventive approach, which involves the interaction of teachers, educational psychologists, social educators and parents.

Keywords: cyberbullying, deviant behavior, adolescence, digital environment, prevention.

СТРАТЕГИИ КОНСТРУКТИВНОГО ДИАЛОГА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Воскобойникова М.Ф.

Научный руководитель: Махлеева Л.В., канд. пед. наук.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Старый Оскол, Белгородская область, РФ
voskoboinikovamasha3352@mail.ru

Аннотация. Взаимодействие педагога и родителей считается необходимым условием успешного обучения школьника. В тоже время именно это взаимодействие признано трудным и конфликтным. В статье рассматриваются этические аспекты взаимодействия педагога с родителями обучающихся, анализируются типичные конфликты интересов, возникающие в образовательном процессе, и предлагаются стратегии конструктивного диалога, направленные на разрешение противоречий и формирование партнерских отношений. Особое внимание уделяется нормативно-правовой базе, регулирующей взаимодействие школы и семьи, а также принципам профессиональной этики педагога.
Ключевые слова: этика, педагог, родители, взаимодействие, конфликт.

Введение. Взаимодействие педагога с родителями обучающихся в современной системе образования направлено на создание единого воспитательного пространства, единой социальной среды, на развитие интересов и личностных качеств учащихся. Однако этот процесс может быть сложным из-за различий в ценностях, подходах и методиках воспитания, а также из-за нерегулярности общения и недостатка взаимопонимания между родителями и педагогами. От качества этого взаимодействия во многом зависит не только успешность обучения и воспитания конкретного ребенка, но и общая атмосфера в образовательной организации, а также эффективность реализации педагогических задач. Однако, несмотря на безусловную значимость этой связи, в повседневной практике часто возникают ситуации конфликта интересов, взаимного непонимания и разногласий между педагогами и родителями [4]. Как отмечают Е.В. Коротаева, С.В. Белова, В.Д. Семенов, зачастую тактики, используемые для облегчения коммуникации, оказываются этически некорректными, что ведет к нарушению личных границ и манипулированию. Данные конфликты могут быть обусловлены широким спектром причин: различиями в представлениях о методах обучения и воспитания, несовпадением ожиданий обеих сторон, недостаточной, некорректной или несвоевременной коммуникацией, а порой и личными предубеждениями, влияющими на объективность восприятия. В связи с этим, первостепенную актуальность приобретает глубокий анализ этических аспектов взаимодействия педагога с родителями. Разработка и

применение эффективных стратегий конструктивного диалога, направленных не просто на разрешение возникающих противоречий, но и на построение подлинно партнерских отношений, основанных на взаимном уважении и стремлении к общей цели — благополучию и развитию ребенка [7].

Основная часть. Актуальность освещаемого вопроса подкрепляется не только педагогической необходимостью, но и нормативно-правовой базой, которая регулирует данный аспект образовательных отношений [6]. В частности, взаимодействие педагога с родителями обучающихся регулируется рядом ключевых нормативно-правовых актов, среди которых Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», статьи 44 и 45, закрепляющие права и обязанности родителей (законных представителей) обучающихся, а также статьи, касающиеся прав и обязанностей педагогических работников. Дополнительно важную роль играют положения Семейного кодекса РФ, Конвенции ООН о правах ребенка, а также локальные акты образовательной организации. Не маловажную роль играет Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», который детально описывает трудовые функции, действия, необходимые умения и знания педагога, в том числе в области взаимодействия с родителями [6]. Дополнительно регламентирующую роль играют Устав образовательной организации и локальные акты образовательной организации, детально описывающие порядок и принципы взаимодействия с родительской общественностью. Все эти документы не только закрепляют права и обязанности сторон, но и формируют основу для этического поведения, устанавливая требования к профессиональной деятельности педагога и определяя рамки для конструктивного диалога.

Помимо правовых рамок, фундаментом для эффективного взаимодействия служат этические принципы, которые являются неотъемлемой частью профессиональной идентичности каждого педагога.

К этическим принципам относятся: безусловное уважение к родителям, их мнениям, культурным особенностям и жизненным ценностям, а также к их уникальному опыту воспитания собственного ребенка; строгое соблюдение конфиденциальности всей информации, касающейся обучающихся и их семей, полученной в ходе профессиональной деятельности; высокая степень ответственности за свои действия, решения и за поддержание открытого, честного и конструктивного диалога с родителями; максимальная прозрачность и доступность информации о процессе обучения и воспитания, целях, задачах, методах и результатах педагогической деятельности; объективное и справедливое отношение ко всем обучающимся и их родителям, исключаящее предвзятость и дискриминацию; непрерывное повышение собственной профессиональной компетентности, в том числе в области

психологии общения, медиации и эффективного взаимодействия с родителями.

Важно подчеркнуть принцип приоритета семьи в воспитании, обучении и развитии ребенка, закрепленный в законодательстве, а также принцип индивидуально-дифференцированного подхода к каждой семье с учетом особенностей семейного воспитания и потребностей родителей.

Однако, несмотря на закрепленные нормы и высокие этические стандарты, практика взаимодействия часто сопряжена с возникновением конфликтов интересов, которые могут серьезно дестабилизировать образовательный процесс [4]. Эти конфликты могут проявляться в различных формах и иметь разнообразные корни [5]. По данным социологических опросов, значительная часть педагогов сталкивается с психологическим давлением со стороны родителей, а триггером противостояния нередко становятся социальные сети и чаты, которые стимулируют агрессию и снимают этические ограничения. К наиболее распространенным причинам таких разногласий можно отнести:

Во-первых, существенные различия в подходах к воспитанию: родители и педагоги могут иметь диаметрально противоположные или просто различные представления о том, как следует воспитывать ребенка, какие методы дисциплины использовать, какие ценности прививать и какими должны быть приоритеты в развитии [5].

Во-вторых, часто возникают несовпадения ожиданий: родители могут иметь завышенные, а порой и нереалистичные ожидания относительно академических успехов ребенка, его поведения или особых условий обучения, которые не всегда соответствуют возможностям образовательной организации или компетенциям педагога [3].

В-третьих, одной из ключевых причин является недостаточная, нерегулярная или неэффективная коммуникация: отсутствие своевременной информации, недостаточная обратная связь или нерегулярное общение между педагогом и родителями часто приводят к недопониманию, накоплению претензий и, как следствие, к открытым конфликтам [4].

В-четвертых, нельзя исключать влияние личных предубеждений: субъективные установки, стереотипы или негативный личный опыт педагога или родителей могут значительно влиять на их отношение друг к другу и на взаимодействие в целом, искажая восприятие и усложняя диалог [1].

В-пятых, частым камнем преткновения становится несогласие с оценкой знаний или поведения: родители могут не соглашаться с выставленной ребенку оценкой, считая ее несправедливой, необъективной или не отражающей реальные способности ребенка, а также с оценкой его поведения в классе или школе.

Наконец, серьезным этическим вызовом является попытка родителей вмешаться в профессиональную деятельность педагога: это может

проявляться в навязывании собственных методов обучения, критике педагогических решений, требований изменить программу или даже в прямом указании, как именно должен действовать педагог в тех или иных ситуациях. Согласно нормам педагогической этики, педагог и родители должны находить общий подход к воспитанию ребёнка, но их позиции и методы могут отличаться. Главная задача педагога — совместить эти позиции во благо ребёнка, найти контакт с родителями.

Для предотвращения и эффективного разрешения упомянутых конфликтов, а также для формирования подлинно партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса, ключевое значение приобретают стратегии конструктивного диалога [7].

Одной из основополагающих стратегий является активное слушание: педагог должен внимательно выслушивать мнение родителей, проявлять эмпатию, стремиться понять их точку зрения, опасения и потребности, не перебивая и не оспаривая немедленно [1]. Эффективными инструментами также являются рефлексивные вопросы, позволяющие уточнить и переосмыслить позиции, отражение чувств для подтверждения эмоций собеседника и резюмирование для подведения итогов сказанному.

Не менее важным аспектом выступает четкая и прозрачная коммуникация: необходимо предоставлять родителям своевременную, полную, понятную и однозначную информацию о процессе обучения и воспитания, о достижениях и проблемах ребенка, используя доступный язык и избегая педагогического жаргона.

Третья стратегия — это постоянный поиск компромиссов: готовность к обсуждению различных вариантов решения, умение идти на уступки и находить взаимоприемлемые решения, которые учитывают интересы всех сторон и, главное, благо ребенка [4].

Четвертая стратегия включает установление четких и единых правил взаимодействия: совместная разработка и согласование правил и норм общения, которые будут соблюдаться всеми участниками образовательного процесса, позволяет снять множество вопросов и избежать недопониманий. В частности, в школьных уставах может быть закреплена процедура заключения договоров с родителями об их участии в программах воспитания, что создает новую этику взаимодействия, где уважение к учителю становится обязательным элементом образовательного процесса.

В случае, когда конфликт становится неразрешимым усилиями сторон, целесообразно обращение к посредникам: это могут быть администрация школы, школьный психолог, социальный педагог. Также для разрешения педагогических конфликтов во многих школах стали привлекаться школьные медиаторы, конфликтологи, социальные работники и психологи, начали создаваться школьные психологические службы и школьные службы примирения.

Как показывает практика, эффективным форматом являются «круглые столы» с участием всех сторон, где родитель перестает быть обвиняемым, а становится полноправным членом команды специалистов, совместно ищущих решение.

Шестая стратегия акцентирует внимание на использовании методов позитивной психологии: важно фокусироваться на сильных сторонах ребенка, искренне поощрять его успехи, поддерживать в преодолении трудностей и выражать веру в его потенциал, передавая этот позитивный настрой родителям. Особую роль здесь играет фиксация микроуспехов ребенка, которая позволяет сместить фокус внимания родителей с проблем на достижения, снижая их тревожность.

И, наконец, критически важной стратегией является активное вовлечение и участие родителей в жизни школы: привлечение их к работе родительских комитетов, организации школьных мероприятий, проектов, а также к посильной помощи в организации учебного процесса способствует формированию чувства общности, принадлежности и ответственности, трансформируя их из пассивных наблюдателей в активных соучастников образовательного процесса. Реализация воспитательного потенциала взаимодействия может предусматривать создание представительных органов родительского сообщества, работу семейных клубов и родительских гостиных, а также проведение совместных досуговых мероприятий.

Заключение. Таким образом, взаимодействие педагога с родителями обучающихся представляет собой многомерный и динамичный процесс. Он требует от педагога не только глубокой профессиональной компетентности и методических знаний, но и высокого уровня эмоционального интеллекта, знания этических принципов и, что особенно важно, умения выстраивать конструктивный диалог даже в самых сложных ситуациях [8]. Будущих педагогов необходимо целенаправленно обучать не только предметной методике, но и искусству медиации, сохранению личных границ, ведению сложных переговоров и противостоянию психологическому давлению в образовательной среде. Это важно, чтобы педагоги могли создавать психологически безопасную и комфортную образовательную среду для всех участников образовательных отношений. Разрешение возникающих конфликтов интересов и последовательное формирование подлинно партнерских отношений между школой и семьей являются ключевыми факторами для создания благоприятной, поддерживающей и развивающей образовательной среды, что, в свою очередь, напрямую влияет на улучшение результатов обучения, воспитания и общего благополучия детей [2]. Непрерывное повышение квалификации педагогов в области психологии общения, конфликтологии и эффективного взаимодействия с родителями, а также постоянная разработка и внедрение новых, эффективных стратегий конструктивного диалога являются не просто актуальными, но и жизненно важными

задачами для современной системы образования, направленными на обеспечение гармоничного развития каждого ребенка и укрепление социальной стабильности.

Список литературы

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования и практика / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 78-86.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 2018. – 400 с.
3. Будинайте, Г.Л. Личностные детерминанты субъективной оценки жизненной ситуации / Г.Л. Будинайте, Т. А. Корнилова // Вопросы психологии. – 2018. – № 5. – С. 123-132.
4. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. – Москва : Когито-Центр, 2017. – 208 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 2016. – 536 с.
6. Закон "Об образовании в Российской Федерации" : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – 9-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2018. – 240 с.
8. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 544 с.

STRATEGIES FOR CONSTRUCTIVE DIALOGUE BETWEEN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Voskoboinikova M.F.

Scientific supervisor: Makhleeva L.V., PhD, Associate Professor

Belgorod State National Research University, Stary Oskol, Belgorod Region, Russian Federation

Annotation. The interaction between teachers and parents is considered to be a necessary condition for successful education. At the same time, this interaction is recognized as difficult and conflict-ridden. The article examines the ethical aspects of the interaction between teachers and students' parents, analyzes typical conflicts of interest that arise in the educational process, and proposes strategies for constructive dialogue aimed at resolving conflicts and fostering partnerships. Special attention is given to the legal framework governing the interaction between schools and families, as well as the principles of professional ethics for teachers.

Keywords. ethics, teacher, parents, interaction, conflict.

ПОСТИНТЕРНАТНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ: ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Гончарова В.О.

*Научный руководитель: Дорошенко Т.Н., канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический
университет»,
г. Москва, РФ
goncharovavo202@mgpu.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме постинтернатного сопровождения выпускников детских домов как важному направлению социальной и педагогической поддержки молодых людей, выходящих из системы институционального воспитания. Рассматриваются особенности процесса их социальной адаптации и интеграции в общество, а также трудности, возникающие в период самостоятельной жизни: недостаточный уровень сформированности бытовых, коммуникативных и профессиональных навыков, ограниченный социальный опыт, проблемы трудоустройства и построения межличностных отношений.

Ключевые слова: постинтернатное сопровождение, выпускники детских домов, социальная адаптация, жизненные компетенции, социальные навыки, социализация, самостоятельная жизнь, социально-педагогическая поддержка.

Введение. В современных условиях социальной политики проблема адаптации выпускников детских домов приобретает особую актуальность. Молодые люди, покидающие интернатные учреждения, часто сталкиваются с множеством трудностей: отсутствием навыков самостоятельной жизни, недостаточной финансовой грамотностью, сложностями в трудоустройстве и построении социальных отношений.

Период перехода от жизни в интернатном учреждении к самостоятельному существованию является критически важным этапом. В этот момент выпускники впервые оказываются в условиях, где необходимо самостоятельно принимать решения, нести ответственность за свои действия, планировать бюджет и выстраивать жизненную стратегию.

Постинтернатное сопровождение представляет собой комплексную систему социальной, педагогической, психологической и правовой помощи, направленную на успешную социализацию выпускников. Основная задача данной системы заключается в формировании у молодых людей жизненных и социальных компетенций, необходимых для полноценного функционирования в обществе.

Основная часть. Актуальность темы обусловлена тем, что недостаточная подготовленность выпускников детских домов к самостоятельной жизни может приводить к социальным рискам:

безработице, социальной изоляции, правовым проблемам и даже бездомности.

Переход из условий институционального воспитания во взрослую жизнь требует от молодых людей способности принимать самостоятельные решения, выстраивать социальные связи, решать бытовые и профессиональные задачи. Однако многие выпускники детских домов оказываются не готовы к этим требованиям, что приводит к сложностям адаптации в обществе. В связи с этим особую значимость приобретает система постинтернатного сопровождения, направленная на формирование жизненных и социальных компетенций.

Постинтернатное сопровождение представляет собой систему мероприятий, направленных на поддержку выпускников интернатных учреждений в период их перехода к самостоятельной жизни.

Социальная адаптация выпускников детских домов представляет собой сложный и многоэтапный процесс, включающий освоение социальных ролей, формирование самостоятельности и интеграцию в различные сферы общественной жизни.

Основными задачами постинтернатного сопровождения являются:

- помощь в социальной адаптации;
- формирование навыков самостоятельной жизни;
- содействие в получении образования;
- поддержка при трудоустройстве; защита прав и законных интересов выпускников.

Данная работа осуществляется специалистами различных направлений: социальными педагогами, психологами, специалистами по социальной работе, юристами и наставниками.

Важным элементом сопровождения является индивидуальный подход. Каждому выпускнику требуется собственная программа поддержки, учитывающая его личностные особенности, уровень социальной адаптации и жизненные планы [2].

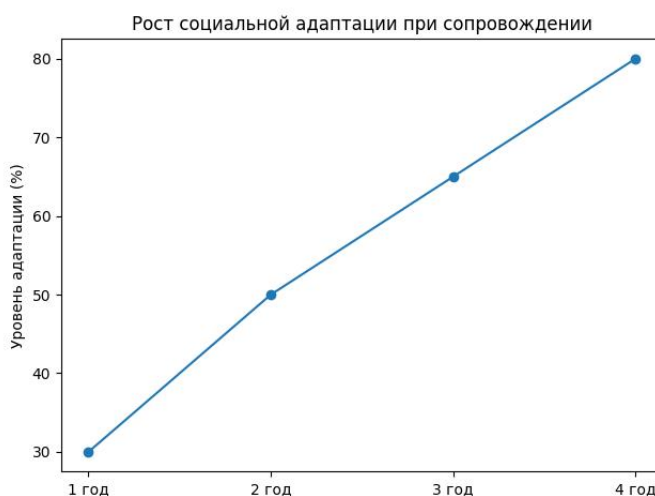


Рис. 1 – Динамика социальной адаптации

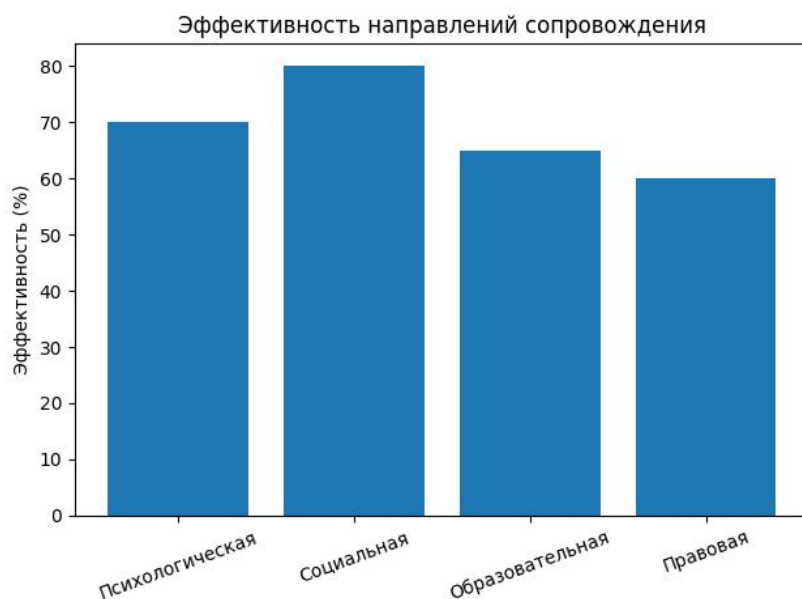


Рис. 2 – Эффективность направлений сопровождения

Кроме того, выпускники детских домов нередко испытывают психологические трудности, связанные с неуверенностью в себе, страхом перед самостоятельной жизнью и отсутствием устойчивых жизненных ориентиров. Все это существенно усложняет процесс их интеграции в общество.

Выпускники детских домов часто сталкиваются с комплексом социальных и психологических проблем [1]. Это связано с особенностями интернатного воспитания, где многие бытовые и жизненные вопросы решаются администрацией учреждения.

Среди наиболее распространенных трудностей можно выделить:

- недостаток бытовых навыков; проблемы коммуникации;
- сложности профессионального самоопределения;
- недостаточную правовую грамотность;
- низкую финансовую грамотность.

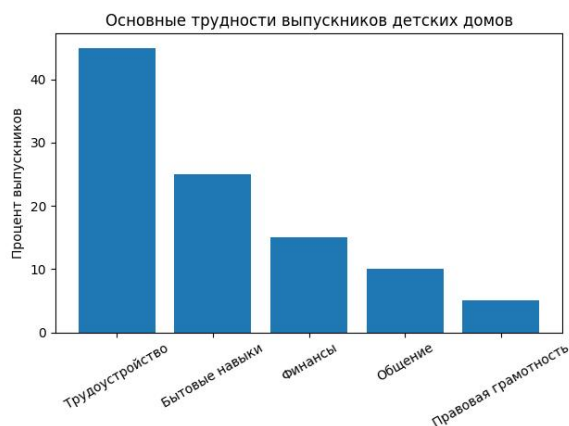


Рис. 3 – Основные трудности выпускников

Для преодоления этих трудностей необходима системная работа специалистов, направленная на формирование жизненных компетенций и развитие самостоятельности. Одним из ключевых направлений постинтернатного сопровождения является формирование жизненных компетенций.

Под жизненными компетенциями понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для самостоятельной и успешной жизнедеятельности. К жизненным компетенциям относятся: ведение домашнего хозяйства; финансовое планирование; принятие самостоятельных решений; планирование личной карьеры.

К социальным компетенциям относятся: навыки общения; способность работать в коллективе; умение решать конфликты; ответственность за собственные действия.

Развитие этих компетенций может осуществляться через различные формы работы: тренинги, практические занятия, мастер-классы, индивидуальные консультации, а также сопровождение молодых людей в реальных жизненных ситуациях.

Эффективность постинтернатного сопровождения во многом зависит от взаимодействия различных специалистов: социальных педагогов, психологов, специалистов по социальной работе, наставников и представителей общественных организаций.

Важную роль играет наставничество, при котором взрослый человек становится для выпускника детского дома значимой поддержкой, помогает ему ориентироваться в жизненных ситуациях и принимать самостоятельные решения.

Также большое значение имеет межведомственное взаимодействие образовательных учреждений, органов социальной защиты, служб занятости и общественных организаций

Заключение. Постинтернатное сопровождение является важным условием успешной социальной адаптации выпускников детских домов. Комплексная поддержка, направленная на формирование жизненных и социальных компетенций, способствует повышению уровня самостоятельности молодых людей, их успешной интеграции в общество и снижению риска социальной дезадаптации.

Развитие эффективных программ постинтернатного сопровождения требует системного подхода, межведомственного взаимодействия и активного участия специалистов различных сфер. Только в этом случае возможно создание условий, позволяющих выпускникам детских домов успешно строить свою дальнейшую жизнь и реализовывать личностный потенциал. Таким образом, формирование жизненных и социальных компетенций является основой успешной интеграции выпускников интернатных учреждений в современное общество.

Список литературы

1. Антонов, А. И., Медков, В. М. Социология семьи. — М.: Издательство МГУ, 2019. — 304 с.
2. Баранов, А. А. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. — М.: Академия, 2020. — 192 с.
3. Бурмистрова, Н. В. Постинтернатное сопровождение выпускников организаций для детей-сирот // Социальная педагогика. — 2021. — №3. — С. 45–52.
4. Тимирбаева, Н. И. Проблемы постинтернатной адаптации детей-сирот//Актуальные проблемы теории и практики психологии и социологии. Тезисы II Всероссийской студенческой научно-практической конференции. — 2017. — С. 201-204.
5. Фатеева, Т. Н. Подготовка молодежи к семейной жизни: Опыт Ставрополя // Проблемы брака и супружества в условиях полиэтнического общества: теоретико-эмпирический анализ. —2012. — С. 228-232.

POST-RESIDENTIAL SUPPORT FOR ORPHANAGE GRADUATES: DEVELOPING LIFE AND SOCIAL COMPETENCIES

V.O. Goncharova

Scientific supervisor: T.N. Doroshenko, PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor Moscow City University, Moscow, Russian Federation

Annotation. This article examines the post-residential support of orphanage graduates as an important area of social and pedagogical support for young people leaving the institutional care system. It examines the specifics of their social adaptation and integration into society, as well as the difficulties that arise during independent living: insufficient development of everyday, communication, and professional skills, limited social experience, and difficulties in finding employment and building interpersonal relationships.

Keywords: post-residential support, orphanage graduates, social adaptation, life competencies, social skills, socialization, independent living, social and pedagogical support.

УДК 37.02

ИММЕРСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Гостева В.В.

***Научный руководитель: Кудинова Ю.В., канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,
г. Воронеж, РФ.
lera.gosteva@mail.ru***

Аннотация. В статье рассматривается эффективность использования иммерсивных технологий в образовательном учреждении. Автор определяет технологии, которые могут быть применимы в школе для профориентационной работы через VR и AR технологии. Особое внимание уделяется рассмотрению различных типов профессий и их изучению с помощью иммерсивных технологий.

Ключевые слова: профориентация, профориентационная работа, иммерсивные технологии, виртуальная реальность.

Введение. Профориентационная работа в образовательном учреждении имеет ключевое значение для учащихся старших классов. Получая необходимую информацию о профессии, вузе, особенностях специальности, у учащихся формируется адекватное представление о дальнейшей образовательной траектории. Использование учащимися виртуальных технологий в современное время является наиболее естественным для них способом познания и освоения окружающего мира. Для повышения качества профориентационной деятельности необходимо внедрять актуальные методы, которые основаны на использовании виртуального пространства, цифровой образовательной среды и геймификации обучения. Особый потенциал в этом контексте имеют иммерсивные технологии, которые остаются малоизученным направлением профориентационной работы. Их принципиальная особенность заключается в моделировании профессиональной деятельности, создании интерактивной профессиональной среды, которая позволяет не просто узнать о профессии, но и погрузиться в реальный процесс через виртуальное пространство.

Целью работы является выявление наиболее эффективных способов применения иммерсивных технологий в профориентационной работе школы.

Основная часть. Визуализация информации о мире профессий становится осуществимой и наглядной при использовании в обучении и воспитании иммерсивного подхода. А.И. Азевич в своей работе указывает, что иммерсивный подход в образовании – «это стратегия познания, комплекс приемов и способов интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью развития и саморазвития личности обучающегося в искусственно созданном виртуальном окружении, способного эффективно воздействовать на ее разум и чувства» [1, с. 38]. Иммерсивные технологии в образовании усиливают значение визуального компонента в обучении, что позволяет обеспечить глубокое погружение в материал. Они играют ключевую роль в формировании у учащихся целостного чувственного опыта, что является основой для понимания особенностей выбранной профессии.

Определим, что такое иммерсивные технологии в образовании на основе работ некоторых исследователей. Н.Ю. Корнеева и Н.В. Уварина рассматривают в своей статье специфику использования иммерсивных технологий в профессиональном образовании и разбирают этимологию «иммерсивности», которая характеризуется как глубокое погружение во что-либо. В контексте образовательной среды авторы указывают, что иммерсивные технологии являются особым методом обучения, который использует элементы релаксации, внушения и игры, что позволяет погрузить учащихся в искусственно смоделированную реальность [5]. П.Ю. Пазухин и О.В. Михалева отмечают, что «иммерсивные технологии – это технологии, направленные на придание реалистичного для человека

сочетания с возможностью взаимодействия реальных и виртуальных объектов и пространств, действующих в реальном времени» [7, с. 119]. Соответственно, иммерсивные технологии позволяют имитировать специфику реального мира, а также особенности различных специальностей и профессий.

Обращаясь к работе П. Чен, отметим виды иммерсивных технологий: виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR), технология смешанной реальности (MR), технология расширенной реальности (XR) [9, с. 44]. Именно эти элементы позволяют старшеклассникам не просто посмотреть на выбранную профессию, но и побывать внутри нее, узнать особенности и сложности, почувствовать на своем личном опыте.

Разберем классификацию иммерсивных технологий более подробно. Виртуальная реальность предполагает существование интерактивной среды, позволяющей обучающемуся испытать ее всеобъемлющее влияние, научиться взаимодействовать с различной информацией посредством каналов восприятия. Чаще всего это зрительное восприятие, поскольку изначально VR имела цель воздействия именно на зрение (человек получает информацию в большем количестве через этот орган). Дополненная реальность имеет основное отличие – контент, предполагаемый в цифровом формате, обязательно накладывается на реальную окружающую среду. Она представляет собой симбиоз виртуальных и реальных объектов. Дополненная реальность обладает такими функциями, как: доступность разнообразных материалов, эффективное выстраивание образовательного процесса в пространстве и времени, интерактивность, широкая визуализация, а также возможность индивидуального подхода к каждому учащемуся. Они реализуются, в основном, через игровой процесс, что позволяет активно включать учеников в разнообразную деятельность, в том числе, профориентационную. Смешанная реальность рассчитана на то, что виртуальные объекты помещаются в реальную среду и непосредственно взаимодействуют с ней [1].

Преимущества и недостатки использования иммерсивных технологий подробно описывает в своей работе Г.С. Котов, опираясь также на исследования других авторов (М.В. Бакин, Д.С. Чайковский, Б.А. Карев и др.). Наиболее значимыми для профориентационной работы выделим: «возможность визуализировать сложные процессы и явления, проводить в виртуальном формате экспериментальную работу с сопоставлением ее результатов при каждом изменении исходных параметров; стимулирование наращивания опыта самостоятельной познавательной деятельности, развития активности в учебной и квазипрофессиональной деятельности, творческого подхода к решению поставленных задач в безопасных и лояльных к возможным ошибкам условиям виртуальной среды» [2; 4; 6; 8].

Недостатки, которые представлены в работе и являются достаточно частыми ограничениями в массовых школах: большие материальные

вложения для реализации, привлечение внешних квалифицированных работников для разработки качественного контента, неготовность педагогического состава, а также негативное воздействие иммерсивных технологий на здоровье учащихся [6]. А.А. Горовой также выделяет риски использования иммерсивных технологий – конфиденциальность, безопасность, психологические риски, нарушения зрения, финансовые риски, технологические риски, персонал, правовое регулирование, клиенты [3, с. 69]. При разработке иммерсивного взаимодействия в образовательном учреждении необходимо обращать внимание на возможные ограничения, чтобы сделать процесс более безопасным и эффективным.

Внедрение в школьную образовательную среду иммерсивных технологий требует определенных затрат, однако их использование позволяет учащимся через виртуальный мир научиться взаимодействовать с различными моделями и объектами. Рассмотрим эффективность использования иммерсивных технологий:

1. VR-очки. Наиболее массовый и простой способ использования виртуальной реальности для любой школы. Учащиеся надевают очки, в которых демонстрируется видеоролик формата 360 градусов об одной из профессий: сварщик (видео с каски), пилот или стюардесса (видео из кабины и салона самолета), артиста (сцена во время спектакля), и другие. Весь класс за один урок может попробовать эту технологию на себе, изучив, от лица мастера, в чем заключается особенность работы. Старшеклассники могут определить для себя: подходит ли им подобного рода профессия, либо стоит присмотреться к другой.

2. Интерактивный стол (AR). Данный способ предполагает использование интерактивной панели, которые есть в большинстве школ. На ней проецируется специальное приложение. При взаимодействии с экраном появляется различная информация, как простого формата, так и 3D. Через интерактивную панель демонстрируются различные профессии для старшеклассников: архитектор – 3D модель здания, которое можно изучить подробно, хирург – модель какого-либо органа, его работа. Это достаточно легко реализуемо в школе, единственной задачей для педагога становится поиск качественного контента, скачивая приложение AR.

3. Иммерсивная комната. Возможно реализовать в затемненном кабинете, который будет оборудован конкретно для профориентационной работы. С помощью проекторов на все стены транслируется видеоролик, а также добавляется объемный звук. Так, например, для демонстрации профессии эколога учащихся можно погрузить в атмосферу леса или океана, где они рассмотрят последствия различных загрязнений, узнают о том, какими инструментами пользуются специалисты для их устранения. Важно отметить, что педагогу следует ответственно подойти к подбору видеороликов, которые будут отражать профессию полноценно. Так дети будут ощущать мероприятие не как развлекательное шоу, а как

полноценный профориентационный формат, позволяющим оценить положительные и отрицательные стороны профессии.

Выбранные иммерсивные технологии позволяют значительно погрузиться в ту или иную профессию. На конкретных примерах специальностей рассмотрим возможности внедрения VR и AR в профориентационную деятельность.

Профессии типа «человек-техника» направлены на осознание логики работы систем. В образовательном учреждении это наиболее осуществимо через VR-симуляторы и 3D-модели. Например, профессия инженера – учащиеся могут собрать на интерактивном AR-столе работающую электрическую схему из виртуальных элементов, а также увидеть реальные последствия при допуске ошибки, но в безопасной среде.

Профессии типа «человек-человек» позволяют отработать навыки коммуникации через иммерсивные технологии. Отметим использование интерактивных VR-сценариев с выбором реплик, а также дальнейших анализов реакции собеседника (виртуального). Рассмотрим на примере профессии школьного психолога. Учащиеся могут провести консультацию с виртуальным подростком, выбирая пути разговора. Они сразу же получают обратную связь и реакцию от клиента. Можно научиться взаимодействию со «сложными» собеседниками.

Профессии типа «человек-природа» позволяют провести полноценный анализ и наблюдение в области живых систем. Здесь можно использовать интерактивные симуляции экосистем, а также видеоролики формата 360 градусов для изучения различных зон (заповедники, опасные территории и др.). Профессия агронома позволяет продемонстрировать учащимся с помощью AR-датчиков различные виды грунта, определить их состав и подобрать на основе этого анализа оптимальные удобрения в цифровом формате.

Профессии типа «человек-знаковая система» обладают возможностью работы с абстрактными данными и моделями. Наиболее эффективно использовать интерактивные панели. На примере профессии криптограф рассмотрим возможность применения иммерсивных технологий. Учащиеся могут расшифровать на большом сенсорном экране какой-либо код, используя виртуальные инструменты.

Профессии типа «человек-художественный образ» направлены на демонстрацию творческих идей. Актуально использование программ 3D-моделирования, VR и AR технологий, которые позволяют воплотить идеи в полноценные образы. В качестве примера остановимся на профессии постановщика. VR-редакторы позволят учащимся попробовать создать декорации для будущего спектакля, расставить эти объекты в виртуальном пространстве на сцене.

Подробный разбор всех типов профессий дает возможность оценить использование иммерсивных технологий в образовательном учреждении как качественный инструмент профориентационной деятельности.

Различные направления профессионального мира возможно продемонстрировать через использование виртуальных методов. В зависимости от сложности специальности педагогу необходимо найти качественный контент и возможности его применения для удачной трансляции учащимся. Практические навыки работы не только будут интересны учащимся, как «игровой формат», но и, действительно, помогут определить наиболее подходящее направление профессиональной деятельности.

Заключение. Так, эффективность представленных иммерсивных технологий для профориентационной работы заключается в том, что учащиеся могут прочувствовать атмосферу и масштаб профессии изнутри, изучить инструменты и процессы труда в 3D формате, а также полноценно погрузиться в профессиональную среду. У старшеклассников формируется личный интерес и осознанный выбор профессии, они экономят свое время и ресурсы, используя виртуальную дополнительную реальность.

Список литературы

1. Азевич, А. И. Иммерсивные технологии как средство визуализации учебной информации / А. И. Азевич // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2020. – № 2(52). – С. 35-43.
2. Бакин, М. В. Иммерсивные технологии в развитии социальной эмпатии и образования // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 10 (100), Часть 2. – С. 16-19. 2.
3. Горовой, А. А. Анализ рисков инновационных проектов, построенных на основе иммерсивных технологий / А. А. Горовой, И. В. Григорьев // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2023. – № 1. – С. 64-72.
4. Карев, Б. А. Иммерсивные технологии как часть новой образовательной реальности и их применение в общеобразовательной школе / Б. А. Карев, В. О. Прокопцев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – №04/2. – С. 71-74.
5. Корнеева, Н. Ю. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 17-22.
6. Котов, Г. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г. С. Котов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnyy-podhod-v-obrazovanii-vozmozhnosti-i-problemy-realizatsii> (дата обращения: 02.02.2026).
7. Пазухин, П. Ю. Иммерсивные технологии и их возможности в образовательном пространстве вуза / П. Ю. Пазухин, О. В. Михалева // Перспективы науки. – 2025. – № 7(190). – С. 118-120.
8. Чайковский, Д. С. Влияние технологий AR и VR на образовательный процесс / Д.С. Чайковский, В. Ф. Изотова // Информационные технологии в образовании. – 2020. – № 3. – С. 316-319.
9. Чен, П. Использование иммерсивных технологий в современном образовании / П. Чен // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. – 2024. – № 1(333). – С. 42-47.

IMMERSIVE TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL GUIDANCE WORK

Gosteva V.V.

**Scientific supervisor: Kudinova Yu.V., PhD in History, Associate Professor
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation**

Annotation. The article discusses the effectiveness of using immersive technologies in an educational institution. The author identifies technologies that can be applied in schools for career guidance through VR and AR technologies. Special attention is given to exploring different types of professions and their study using immersive technologies

Keywords: career guidance, career counseling, immersive technologies, and virtual reality.

УДК 37.032

МАСТЕРСТВО И ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Гладченко В.А.

Научный руководитель: Оганнисян Л.А., канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВО «Южный Федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, РФ

vgladchenko@sfedu.ru

Аннотация. В статье раскрывается сущность педагогического общения как синтеза профессионального мастерства и научно обоснованных технологий. Анализируются его функции, стили, этапы и роль в создании эффективной образовательной среды. Особое внимание уделяется технологиям конструктивного разрешения конфликтов и развитию коммуникативной компетентности педагога.

Ключевые слова: педагогическое общение, коммуникативные технологии, стили общения, конфликтология, эмоциональный интеллект.

Введение. Современная образовательная парадигма, ориентированная на личностное развитие обучающегося, актуализирует роль педагогического общения как ключевого элемента образовательного процесса. В условиях цифровизации, инклюзивного образования и необходимости формирования гибких навыков педагогическое общение трансформируется из фонового компонента в стратегический ресурс, определяющий эффективность образовательной деятельности [2].

На сегодняшний день все чаще поднимается проблема эффективного развития детей, смещением приоритета от парадигмы «знания» к парадигме «развитие». Эти тенденции коренным образом затрагивают не только целеполагание обучения и воспитания, но и предъявляют новые требования к личности педагога, поэтому данная тема является актуальной.

Особую значимость приобретает исследование технологических аспектов педагогического общения, поскольку современный образовательный процесс требует от педагога не только глубоких

предметных знаний, но и владения специальными коммуникативными технологиями, позволяющими устанавливать контакт с разносторонней аудиторией учащихся.

Способ ведения диалога и подходы к управлению играют ключевую роль в результативности образовательного и воспитательного процессов. Они также влияют на становление индивидуальности и построение взаимоотношений внутри коллектива обучающихся. Учителю в ходе занятия следует полностью контролировать весь спектр коммуникаций, присущих педагогической деятельности. Важно быть предельно внимательным к любым, даже незначительным, переменам и непрерывно сопоставлять выбранные методики воздействия с нюансами взаимодействия на текущем этапе.

Основная часть. Теоретической основой статьи выступают работы классиков педагогики (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) и современных авторов (М.Н. Сираева, А.В. Романова), подчеркивающих системный характер педагогического общения. Современные исследователи, такие как М.Н. Сираева, рассматривают коммуникацию как основу совместной деятельности, где обмен смыслами формирует общее образовательное пространство [5]. Таким образом, педагогическое общение представляет собой не врожденный талант, а профессионально формируемое умение, интегрирующее психологические знания, технологические приемы и личностные качества педагога.

Л. Д. Столяренко: «Педагогическое общение — это специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми» [6].



Рис. 1 – Правила педагогического общения

Опираясь на особенности педагогического общения, о которых мы говорили выше, можно попробовать сформулировать следующее определение: **профессионально-педагогическое общение** – это не просто разговоры с детьми, а целая система взаимодействия между педагогом и учениками. Важно, что и содержание этого общения, и его методы, и даже средства подбираются так, чтобы наладить обмен информацией, помочь лучше узнать друг друга и, конечно, оказать нужное воспитательное влияние.

Если отталкиваться от этого понимания, то становится ясно, из каких «кирпичиков» складывается такое общение. В нем традиционно выделяют три основных компонента: **коммуникативный** (обмен информацией и мыслями); **интерактивный** (организация совместных действий и взаимодействия); **перцептивный** (восприятие и понимание друг друга). И уже исходя из этих составляющих, становятся понятны и главные функции, которые выполняет общение в работе педагога.

Интеграция идей А.А. Леонтьева в современное понимание педагогического процесса позволяет рассматривать общение не просто как инструмент передачи знаний, а как фундаментальное условие становления личности учащегося. Оптимальное педагогическое взаимодействие выходит за рамки простой трансляции информации, создавая ту уникальную среду, где формируется мотивация к творчеству и раскрывается индивидуальность ребенка. Реализуя комплекс функций – от познания личности и организации совместной деятельности до эмпатии и самоутверждения, – учитель управляет социально-психологическим климатом в коллективе, предотвращая возникновение психологических барьеров. Аттракция (формирование устойчивого позитивного чувства) и идентификация (способность поставить себя на место другого) становятся в этом контексте особыми механизмами познания, позволяющими педагогу не просто транслировать знания, а выстраивать глубокий личностный диалог. В этом смысле мастерство педагога проявляется в способности к «сбрасыванию масок» и ролевой гибкости, что способствует адекватному самовосприятию ученика и формированию его здоровой самооценки.

Структурно педагогическое общение реализуется через три взаимосвязанные функции, каждая из которых имеет специфическое содержательное наполнение. Коммуникативная функция представляет собой базовый уровень взаимодействия, направленный на обмен информацией. Её эффективность определяется способностью педагога учитывать мотивационные и возрастные особенности учащихся, создавать благоприятную эмоциональную атмосферу и владеть разнообразными вербальными и невербальными средствами передачи информации.

Перцептивная функция связана с процессами социального восприятия и понимания. Она предполагает развитие у педагога

способности к эмпатии – эмоциональному отклику на переживания учащихся, и рефлексии – осознанному анализу собственной профессиональной деятельности. Именно эта функция позволяет учителю адекватно интерпретировать поведение учащихся и своевременно корректировать стратегию взаимодействия.

Интерактивная функция направлена на организацию совместной деятельности и реализуется через различные формы педагогического сотрудничества. Как подчеркивает В.А. Кан-Калик, эффективное взаимодействие возможно только при условии совместного определения целей, выбора форм и методов работы, а также коллективного анализа достигнутых результатов [1].

Подлинное педагогическое мастерство рождается на пересечении строгой научной логики и художественно-образного постижения мира, превращая обучение из трансляции готовых истин в драму идей, где у ученика возникает возможность заново пережить открытие. Разум и логика, необходимые для познания, оказываются недостаточными для зарождения того творческого порыва, который окрыляет мысль и ведет к постижению глубинных смыслов. Настоящий педагог, в совершенстве владея, словом, и его нюансами, создает на уроке особую ауру – ту уникальную композицию, где научная абстракция обретает чувственную плоть, а строгая формула звучит как поэтическая метафора. В этом диалоге происходит «заражение» творческим восторгом, рождается эмпатия и личностное отношение к знанию, преодолевающее сухую фактологию. Художественная интерпретация учебного материала, символизм искусства и изящество научных абстракций взаимоусиливают друг друга, создавая синергетический эффект образования: ученик не просто усваивает информацию, а выстраивает целостную картину мира, одухотворенную смыслом и согретую живым присутствием Учителя, чьи интонации и образы остаются в душе на всю жизнь, освещая будущие открытия светом предвосхищения.

Технологическим воплощением процесса педагогического общения выступает модель В.А. Кан-Калика, включающая четыре взаимосвязанных этапа: моделирование (прогностическое проектирование предстоящего взаимодействия), организационный этап (установление первоначального контакта), управление процессом общения (реализация запланированного сценария с возможной коррекцией) и анализ (рефлексия эффективности взаимодействия) [1]. Данная модель обеспечивает цикличность и непрерывное совершенствование образовательного взаимодействия.

Стилевые особенности педагогического общения, по классификации А.А. Лобанова, образуют широкий спектр – от высокопродуктивных (общение на основе увлеченности совместной деятельностью, диалоговое взаимодействие) до малопродуктивных форм (дистанцирование, устрашение) [3]. Эффективность образовательного взаимодействия напрямую зависит от способности педагога к гибкому выбору и

варьированию коммуникативного стиля в соответствии с конкретной педагогической ситуацией и индивидуальными особенностями учащихся.

Конфликтологическая компетентность педагога рассматривается как неотъемлемый компонент профессионального мастерства. А.В. Романова выделяет различные стратегии управления конфликтами: от конструктивных (компромисс, сотрудничество, публичное признание ошибки) до ситуативно оправданных административных мер [4]. Ключевым условием конструктивного разрешения конфликтов выступает развитый эмоциональный интеллект, педагогический такт и безусловное уважение к личности учащегося.

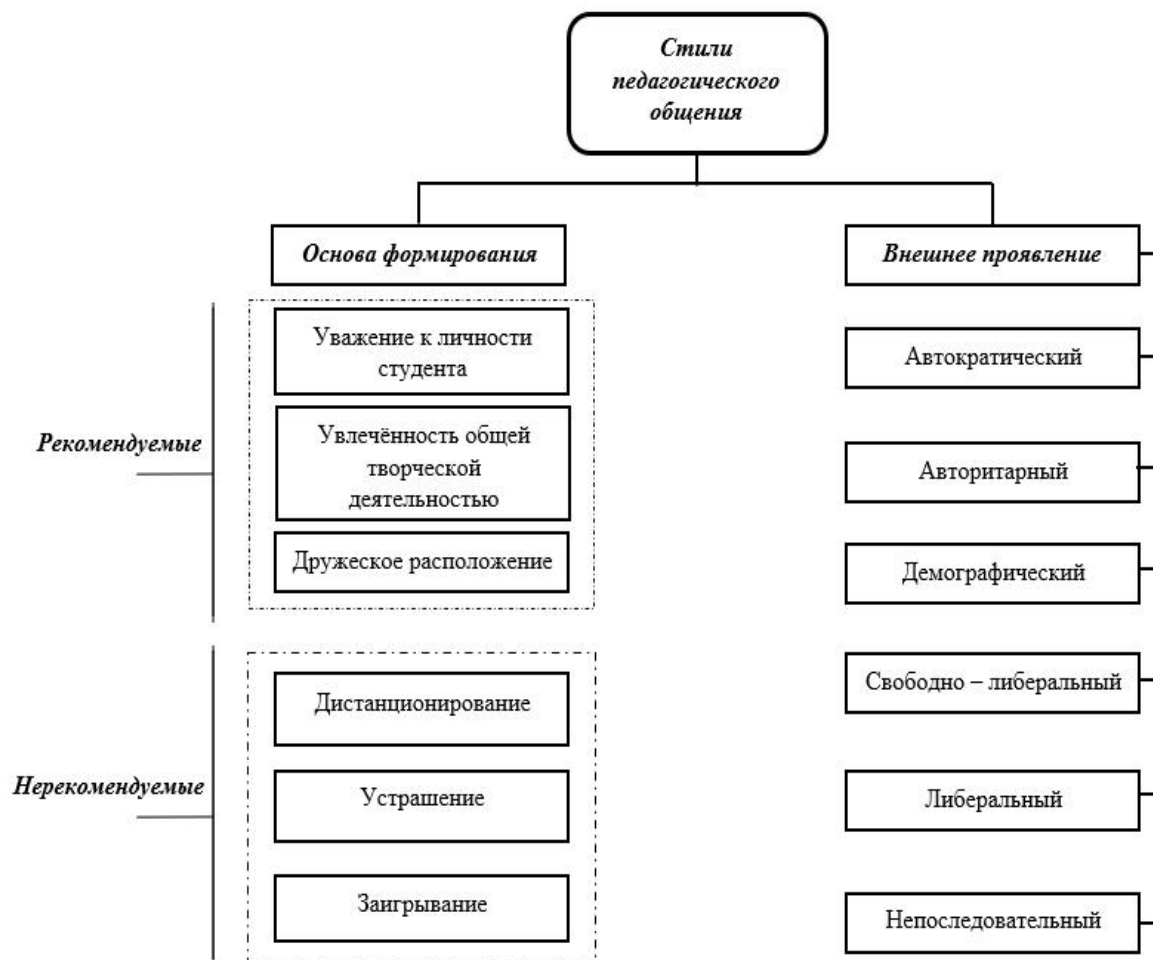


Рис. 2 – Стили педагогического общения

Заключение. Таким образом, анализируя вышесказанное, мы можем сделать вывод: современное педагогическое общение представляет собой сложный синтез технологической оснащённости и гуманистической направленности, где профессиональное мастерство педагога проявляется в способности выстраивать диалоговое взаимодействие, управлять конфликтными ситуациями и создавать условия для личностного роста учащихся. Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог

должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. Только таким образом можно достичь взаимодействия и взаимопонимания.

Список литературы

1. Кан-Калик, В. А. Грамматика общения / В. А. Кан-Калик. — М.: Роспедагенство, 1995. — 18 с.
2. Ходжаева, М. Р. Использование культуры поведения в педагогическом общении // Проблемы Науки. — 2022. — №1.
3. Лобанов, А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие / А. А. Лобанов. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
4. Андреева Светлана Васильевна, Лю Сяовэнь Педагогическое общение как главный компонент педагогической деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. — 2024. — №2.
5. Сираева, М. Н. Педагогические коммуникативные технологии: учебное пособие / М. Н. Сираева. — Ижевск: Удмуртский университет, 2020. — 110 с.
6. Королькова Евгения Владимировна Педагогическое общение как структурный компонент педагогической технологии // Вестник КазГУКИ. — 2024. — № 2.

MASTERY AND TECHNOLOGY OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Gladchenko V.A.

Scientific supervisor: Hovhannisyan L.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

APP, SFU "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russian Federation

Annotation. The article reveals the essence of pedagogical communication as a synthesis of professional skills and scientifically based technologies. Its functions, styles, stages and role in creating an effective educational environment are analyzed. Special attention is paid to the technologies of constructive conflict resolution and the development of the teacher's communicative competence.

Keywords: pedagogical communication, communicative technologies, communication styles, conflictology, emotional intelligence.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Даллакян В.П.

Научный руководитель: Оганнисян Л.А., канд. пед. наук
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,
г. Ростов-на-Дону, РФ
viki@sfedu.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема саморегуляции психических состояний преподавателей в условиях возрастания профессиональных и эмоциональных нагрузок. Анализируется значение навыков саморегуляции для сохранения психологического здоровья, устойчивости к стрессу и предупреждения эмоционального выгорания. Обобщены основные методы психологической саморегуляции, применяемые в педагогической деятельности, и раскрыта их роль в обеспечении профессионального роста преподавателя и повышении качества образовательного процесса.

Ключевые слова: саморегуляция, психические состояния, педагогическая деятельность, профессиональное развитие, эмоциональное выгорание.

Введение. Педагогическая деятельность относится к числу профессий с повышенной эмоциональной и социальной ответственностью и характеризуется высокой интенсивностью межличностного взаимодействия, необходимостью постоянного эмоционального отклика и включённости в образовательный процесс. Преподаватель в процессе профессиональной деятельности постоянно взаимодействует с обучающимися, коллегами и администрацией, что требует высокой концентрации внимания, эмоциональной включённости и способности быстро адаптироваться к меняющимся условиям образовательной среды. Усиление цифровизации образования, рост объёма отчётной документации, внедрение электронных образовательных платформ и необходимость постоянного обновления профессиональных компетенций существенно увеличивают психоэмоциональную нагрузку на преподавателя [6].

В данных условиях возрастает риск развития хронического стресса, профессиональной дезадаптации и эмоционального выгорания, что негативно отражается не только на психическом и физическом состоянии педагога, но и на качестве образовательного процесса в целом. Одним из ключевых ресурсов, обеспечивающих устойчивость преподавателя и эффективность его профессиональной деятельности, является способность к саморегуляции психических состояний. Несмотря на наличие теоретических и эмпирических исследований в данной области, проблема формирования и развития навыков саморегуляции у педагогов сохраняет свою актуальность, особенно в контексте современных образовательных

трансформаций. Целью настоящей статьи является анализ саморегуляции психических состояний как значимого условия профессионального развития преподавателя.

Основная часть. В психолого-педагогических исследованиях саморегуляция психических состояний рассматривается как осознанный и целенаправленный процесс управления эмоциональными, когнитивными и поведенческими проявлениями личности, направленный на поддержание внутреннего равновесия и продуктивности деятельности [1]. В рамках педагогической профессии данный процесс приобретает особую значимость, поскольку деятельность преподавателя связана с постоянной оценкой результатов обучения, необходимостью оперативного принятия решений и высокой ответственностью за образовательные и воспитательные результаты. В педагогической профессии саморегуляция выполняет адаптивную функцию, позволяя преподавателю сохранять работоспособность и эмоциональную стабильность в условиях интенсивных профессиональных нагрузок.

Исследования показывают, что педагоги, обладающие развитым уровнем саморегуляции, демонстрируют более выраженную стрессоустойчивость, высокую профессиональную мотивацию и способность к конструктивному взаимодействию с участниками образовательного процесса [2]. Такие преподаватели, как правило, эффективнее справляются с конфликтными ситуациями, проявляют гибкость в принятии решений и создают благоприятный психологический климат в учебной группе. Саморегуляция, таким образом, способствует не только индивидуальному благополучию педагога, но и повышению качества образовательной деятельности.

В структуре саморегуляции психических состояний выделяются несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Когнитивный компонент обеспечивает контроль внимания, мышления и оценки профессиональных ситуаций; эмоциональный компонент связан с управлением переживаниями, настроением и уровнем эмоционального напряжения; поведенческий компонент отражает способность контролировать собственные действия и реакции в сложных или стрессовых условиях [4]. Согласованное функционирование данных компонентов выступает важным условием профессиональной устойчивости преподавателя.

В педагогической практике используется широкий спектр методов психологической саморегуляции. Наиболее распространёнными и доступными являются дыхательные и релаксационные упражнения, направленные на снижение уровня физиологического напряжения, нормализацию сердечного ритма и восстановление эмоционального равновесия [3]. Регулярное применение данных техник позволяет преподавателю быстрее восстанавливаться после эмоционально насыщенных ситуаций и предотвращать накопление стресса.

Аутогенная тренировка также занимает важное место среди методов саморегуляции. Она способствует стабилизации психического состояния, снижению тревожности и повышению общей работоспособности педагога [5]. Значительную роль играют и когнитивные методы саморегуляции, включающие позитивное мышление, самоубеждение, переоценку стрессовых ситуаций и формирование конструктивных установок по отношению к профессиональным трудностям. Использование данных методов способствует укреплению уверенности в собственных профессиональных возможностях и снижению негативного эмоционального фона [2].

Важным элементом саморегуляции является развитие рефлексивных навыков. Рефлексия позволяет преподавателю осознавать собственные эмоциональные состояния, анализировать причины возникающих трудностей и своевременно корректировать поведение. Развитие рефлексивных умений способствует профессиональному саморазвитию, повышению осознанности педагогической деятельности и снижению риска эмоционального выгорания [4].

Саморегуляция психических состояний тесно связана с проблемой эмоционального выгорания, которое рассматривается как одно из наиболее распространённых негативных последствий длительного профессионального стресса в педагогической деятельности. Эмоциональное выгорание проявляется в снижении мотивации, эмоциональном истощении, формальном отношении к профессиональным обязанностям и утрате интереса к педагогической работе [6]. Владение навыками саморегуляции позволяет преподавателю своевременно распознавать признаки эмоционального неблагополучия и предпринимать меры по восстановлению внутреннего ресурса.

Особую роль в профилактике эмоционального выгорания играют осознанные стратегии управления стрессом, включающие рациональное планирование рабочего времени, чередование интеллектуальной нагрузки и периодов отдыха, а также использование психологических техник восстановления эмоционального равновесия. Регулярное использование традиционных традиций позволяет преподавателю постепенно снижать выраженность хронического напряжения, накапливающегося в процессе учебной и организационной деятельности. Практика показывает, что даже строгие релаксационные паузы в течение рабочего дня положительно влияют на эмоциональный фон и способствуют формированию более взвешенного отношения к возникающим профессиональным трудностям [2].

Следует учитывать, что саморегуляция входит в структуру профессиональной компетентности преподавателя с предметными основами и методическими навыками. Современные условия существования системы образования предполагают постоянное обновление содержания обучения, работу с цифровыми платформами и

объем связи. В данных обстоятельствах мы можем управлять своим психоэмоциональным состоянием, принимая прикладное значение. Недостаточная сформированность навыков саморегуляции может выражаться в повышенной раздражительности, затруднении принятия решений, снижении продуктивности взаимодействия со студентами, что в итоге отражается на нестабильности образовательного процесса [1].

В аспекте профессионального развития саморегулирование рассматривается как механизм обеспечения устойчивости к изменениям. Преподаватель, владеющий приемами осознанного управления своими состояниями, легче адаптируется к требованиям новой образовательной среды, в том числе к переходу с цифровизации обучения. Освоение электронных образовательных ресурсов, проведение занятий в дистанционном формате, необходимость оперативной обратной связи со студентами требуют повышенного внимания и быстрой перестройки рабочих действий [3]. В этих условиях эмоциональное равновесие становится одним из факторов сохранения эффективности деятельности.

Таким образом, саморегуляция медицинских процедур осуществляет не только компенсаторную функцию, снижающую негативные последствия профессионального стресса, но и способствующую развитию личностных ресурсов педагогов. Ее целенаправленное воздействие представляется принципиальным направлением психологической поддержки педагогических кадров, а также подготовки студентов педагогических кадров.

Заключение. Саморегуляция медицинских состояний является важнейшим условием профессионального развития педагога. Она обеспечивает сохранение психологического здоровья, способствует поддержанию работоспособности и ограничению эмоционального выгорания. Осознанное управление собственными эмоциональными реакциями позволяет педагогу сохранить конструктивность поведения в сложном профессиональном общении.

В современной образовательной концепции, характеризующейся высокой динамичностью и усложнением профессиональных задач, развитие навыков саморегуляции следует рассматривать как компонент профессиональной подготовки и сопровождения педагогических действий.

Перспективным направлением дальнейших исследований и практических разработок является создание и внедрение программ по развитию саморегуляции у студентов педагогических направлений подготовки, что позволит повысить готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности и снизить риски профессионального выгорания на ранних этапах педагогической карьеры.

Список литературы

1. Бочарова, Е. Е. Сущность психологической саморегуляции и её роль в педагогической деятельности // Психология и педагогика. – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-psihologicheskoy-samoregulyatsii-i-ee-rol-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.09.2025).
2. Саморегуляция психических состояний педагогов в профессиональной деятельности: выпускная квалификационная работа. – Москва, 2023. – 78 с. – URL: https://archive-coursework.mmu.ru/files/upload/Diplomas/2023/publish/p_6050_684.pdf (дата обращения: 09.09.2025).
 3. Гущина, Е. В. Саморегуляция психических состояний в профессиональной деятельности учителя. – URL: <https://infourok.ru/samoregulyaciya-psihicheskikh-sostoyaniy-v-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya-699355.html> (дата обращения: 09.09.2025).
 4. Дьячкова, Л. В. Психологическая саморегуляция как условие успешной педагогической деятельности. – URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=472291> (дата обращения: 09.09.2025).
 5. Киселёва, Н. С. Роль саморегуляции в профессиональной деятельности педагога // Interactive Plus. – 2019. – № 3. – URL: https://interactive-plus.ru/ru/article/559011/discussion_platform (дата обращения: 09.09.2025).
 6. Романова, О. В., Елисеева, Н. С. Психические состояния преподавателей и их влияние на профессиональную деятельность. – 2018. – URL: https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/2/Romanova_Eliseeva.pdf (дата обращения: 09.09.2025).

SELF-REGULATION OF PSYCHOLOGICAL STATES AS A PREREQUISITE FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Dallakyan V. P.

Scientific supervisor: Oganissian L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

Annotation. The article examines the problem of self-regulation of teachers' psychological states under conditions of increasing professional and emotional demands. The role of self-regulation skills in maintaining psychological well-being, stress resistance, and preventing emotional burnout is analyzed. The main methods of psychological self-regulation used in pedagogical practice are summarized, and their influence on professional development and the quality of the educational process is revealed.

Keywords: self-regulation, psychological states, teaching activity, professional development, emotional burnout.

МЕТОДОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПАРТНЁРСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Денисова Е.Э.

*Научный руководитель: Чернышев Д.А., д-р. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»*

*г. Донецк, ДНР, РФ
novosielova1996@mail.ru*

Аннотация. Статья обосновывает модель вовлечения родителей в коррекционную работу с детьми, нуждающимися в педагогической поддержке ввиду своих особенностей, как необходимое условие для построения эффективной индивидуальной траектории в общеобразовательной школе. Автор обосновывает необходимость перехода от информирования семьи к системному партнёрству. В качестве решения предлагается четырёхэтапная модель вовлечения родителей, включающая демонстрацию учебного процесса, формирование практических умений, самостоятельную домашнюю практику и совместное планирование. Каждый этап обеспечен конкретным методическим инструментарием. Особое внимание уделяется организационным условиям внедрения модели, ключевым из которых является роль педагога-дефектолога и развитие диагностических компетенций учителей. Модель направлена на формирование педагогической компетентности родителей и построение единой развивающей среды для устойчивых результатов коррекционной работы.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, взаимодействие школы и семьи, родительская компетентность, педагог-дефектолог, общеобразовательная школа.

Введение. В современной системе комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) взаимодействие образовательной организации и семьи признается ключевым фактором эффективности. Однако между теоретически обосновываемой значимостью партнерства и реальной практикой зачастую существует глубинное противоречие. Родители нередко остаются в пассивной позиции, что приводит к снижению результативности коррекционно-развивающего воздействия. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью преодоления этого противоречия через разработку конкретных педагогических технологий, обеспечивающих переход от эпизодического информирования семьи к ее системному включению в качестве необходимого активного субъекта образовательного процесса. Целью статьи является теоретическое обоснование и описание структурно-функциональной модели вовлечения родителей в коррекционно-развивающую работу, направленную на формирование у них специальных педагогических компетенций для создания единой развивающей среды. Объектом исследования выступает процесс взаимодействия педагогов и родителей в условиях коррекционно-развивающего сопровождения

ребенка с ООП, в то время как предметом является модель организации данного взаимодействия, обеспечивающая конструкцию образовательной среды. Мы предполагаем, что внедрение поэтапной модели, основанной на принципах совместной деятельности и рефлексивного анализа, позволит не только повысить уровень родительской компетентности и включенности, но и приведет к значимой положительной динамике в развитии ребенка за счет устранения противоречий между требованиями образовательной и домашней среды [2, 3].

Основная часть. Эффективность коррекционно-развивающей работы в условиях общеобразовательной организации является комплексной проблемой, определяемой не только качеством непосредственных занятий с педагогом, но и степенью интеграции формируемых навыков в повседневную жизнедеятельность ребёнка. Современные исследования в области педагогической психологии и коррекционной педагогики доказывают, что устойчивые изменения в развитии ребенка становятся возможными только тогда, когда новые навыки многократно и последовательно применяются им в различных жизненных ситуациях [2]. Образовательная организация, создавая специальные, научно обоснованные условия для первичного освоения умений, выполняет лишь часть работы. Кульминационная точка развития - превращение внешне заданного действия во внутренний, автоматизированный способ взаимодействия с миром - достигается в естественной социальной среде, главным образом в семье [3,8]. Таким образом, семья является не пассивным окружением, а активным участником образовательного процесса, чья роль заключается в систематическом закреплении и переносе коррекционных результатов в повседневную жизнь ребенка.

Принцип единства образовательной среды находит отражение в работах классиков отечественной педагогики, которые видели в семье не просто «союзника», а фундаментальное условие воспитания.

В.А. Сухомлинский, раскрывая сущность нравственного формирования личности, отмечал, что «ребёнок - зеркало семьи; как в капле воды отражается солнце, так в детях отражается нравственная чистота матери и отца» [8, 9]. Эта метафора указывает на то, что личностные качества, модели поведения и эмоциональные реакции ребёнка являются прямым отражением семейного уклада, ценностей и типа коммуникации. В контексте коррекционной работы это означает, что успех преодоления учебных или поведенческих трудностей напрямую зависит от степени согласованности требований и методов, применяемых в школе и дома.

На практике принцип целостности среды часто нарушается. Распространённой проблемой является рассогласование требований и подходов между учебным заведением и семьёй. Ребёнок с особыми образовательными потребностями (например, с расстройствами аутистического спектра, нарушениями речи, задержкой психического

развития) в школе действует в рамках чётко структурированной системы с визуальными подсказками, алгоритмами коммуникации и предсказуемым распорядком. Дома же эти поддерживающие структуры часто отсутствуют, правила непоследовательны или противоречат школьным. Для ребёнка, чьё базовое понимание социальных контекстов и способность к гибкой регуляции поведения нарушены, такой раскол является глубоко дезориентирующим. Исследования показывают, что рассогласование средовых требований ведёт не к компенсации, а к усугублению проблемного поведения, повышенной тревожности и регрессу сформированных навыков, так как ребёнок лишается базовой потребности в предсказуемости и безопасности [6, 10].

Работа с родителями, таким образом, перестаёт быть факультативной или дополнительной услугой. Она становится необходимым, системообразующим элементом успешной коррекционно-развивающей деятельности. Этот подход имеет прямое нормативное обоснование. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предполагает, что для детей, испытывающих трудности в освоении образовательной программы, должна быть организована коррекционная работа. При этом стандарт прямо указывает на необходимость включения родителей в разработку и реализацию программы коррекционной работы как полноправных участников образовательных отношений [5]. Следовательно, стратегической целью является не информирование семьи, а целенаправленное формирование осознанной, компетентной педагогической позиции родителей и передача им конкретных, применимых в быту стратегий поддержки развития ребёнка [1, 3]. Только на этом пути достигается та самая «целостность воспитательного влияния», о которой писали классики, и которая является ключом к устойчивым позитивным изменениям в развитии ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс должно быть не стихийным, а целенаправленным и методически выстроенным. Для перехода семьи от пассивной позиции к осознанному партнёрству нами предлагается циклическая четырёхэтапная модель. Она обеспечивает последовательное движение родителей от получения знаний через практику к рефлексии и самостоятельной педагогической деятельности. Практическая ценность модели заключается в её инструментальной насыщенности: каждый этап снабжён конкретным набором методических средств, превращающих теоретическую схему в рабочий протокол взаимодействия.

Этап 1. Демонстрация образовательного процесса: формирование доверия и понимания через открытые уроки. Начальным шагом в построении партнёрских отношений между педагогом (классным руководителем) и семьёй является преодоление

информационного и эмоционального барьера, связанного с непониманием сути и методов коррекционно-развивающей работы. Родители часто остаются в роли внешних наблюдателей, получающих лишь итоговые оценки или краткие устные отчеты, что порождает тревогу, недоверие и пассивность [3].

Идеальным инструментом для решения этой задачи выступает проведение открытых уроков для родителей. На такие уроки приглашаются родители детей, которые нуждаются в коррекционной помощи, с целью наблюдения за реальным учебным процессом, что позволяет им увидеть, как именно их ребенок ведёт себя в естественной образовательной среде, как взаимодействует с педагогом и сверстниками, и какие учебные или поведенческие трудности могут возникать. Это делает вопросы академической и социальной адаптации ребенка зримыми и предметными, переводя их в формат конкретных, наблюдаемых ситуаций, давая родителю (законному представителю) уникальную возможность стать непосредственным свидетелем образовательного процесса.

Цель открытого урока - не отчёт о достижениях ребёнка, а демонстрация педагогической логики, методов взаимодействия и конкретных приёмов работы с учебными или коррекционными задачами. Это позволяет родителю перейти от абстрактных ожиданий («чтобы лучше учился») к конкретному пониманию того, как организован процесс развития, и какие роли в нём могут играть и ребёнок, и педагог. Такой подход создает важнейшую предпосылку для выстраивания единой и согласованной системы требований, ценностей и методов работы между школой и семьёй, что является фундаментом эффективной поддержки развития ребёнка [1].

В рамках общеобразовательной школы открытые уроки могут быть как стандартные (по основным предметам), так и специально организованные коррекционно-развивающие занятия (логопедические, занятия по развитию познавательных процессов). Важно, чтобы формат предполагал не пассивное присутствие, а структурированное наблюдение реально заинтересованных родителей. Для этого до урока родители получают краткий ориентировочный лист с фокусами для внимания: «Обратите внимание, как педагог формулирует инструкции», «Отметьте, какие виды помощи (жестовая, наводящий вопрос, визуальная схема) предлагаются ребёнку в случае затруднения», «Проследите, как чередуются виды активности чтобы поддержать работоспособность».

После урока проводится общая рефлексивная встреча-обсуждение (круглый стол) для всех родителей-наблюдателей. Педагог (классный руководитель) комментирует логику построения занятия, объясняет, почему были выбраны те или иные упражнения, и как они связаны с учебными целями. Это позволяет показать родителям, как отдельные упражнения становятся частью единого, целенаправленного образовательного процесса.

Далее, на основе общего понимания, для родителей, чьи дети демонстрируют устойчивые трудности, предлагаются индивидуальные консультации. Роль ведущего такого диалога, как правило, передается от классного руководителя к педагогу-дефектологу (логопед, специальный психолог) - специалист, который обладает углублёнными компетенциями для анализа учебных трудностей и проектирования коррекционного маршрута [4]. На такой консультации наблюдения с открытого урока становятся отправной точкой для деликатного и доказательного разговора о специфических потребностях ребёнка.

Таким образом, открытый урок служит объективной основой для совместной постановки образовательных или коррекционных задач, превращая родителя из сомневающегося наблюдателя в заинтересованного соучастника процесса [1].

Этап 2. Формирование практических педагогических умений родителя в формате учебного взаимодействия со специалистом. Понимание, полученное родителями на первом этапе, требует обязательного применения на практике. Без этого оно рискует остаться лишь теоретическим знанием, не влияющим на реальное взаимодействие с ребёнком [2]. Однако в условиях общеобразовательной школы организация индивидуального формата «специалист - родитель - ребёнок» в рамках основного учебного процесса часто невозможна из-за высокой нагрузки учителя (классного руководителя) и необходимости уделять внимание всему классу. Эта задача, как и ранее упомянутые индивидуальные консультации с родителями (законными представителями) принадлежит педагогу-дефектологу (логопеду, специальному психологу), который в рамках коррекционных занятий обладает необходимыми временными, методическими и кадровыми ресурсами для работы с ребёнком и его семьёй. Задача данного этапа - создать безопасные условия для первой пробы родителя в роли активного участника коррекционного процесса, но с учётом организационных реалий. Эффективным решением становится работа не только в индивидуальной триаде, но и в малой коррекционной группе, сформированной педагогом-дефектологом из детей со схожими образовательными дефицитами (например, группа по развитию фонематического слуха или навыков программирования речевого высказывания). Это позволяет оптимизировать время специалиста и создать поддерживающую среду как для детей, так и для родителей, которые могут наблюдать не только за своим ребёнком, но и за стратегиями взаимодействия с другими [1].

Работа педагога, родителя и ребёнка организуется по поэтапному алгоритму, который естественным образом интегрирован в общую структуру группового занятия. Данный этап имеет четкие временные рамки (например, 4-8 недель) и ориентирован на формирование у родителя базовых навыков педагогического взаимодействия, достаточных для

самостоятельной поддержки ребёнка в быту. Его реализация включает три последовательные стадии:

1. Наблюдение с целевым протоколом. Родитель наблюдает, как педагог-дефектолог работает с группой или индивидуально с его ребёнком, фиксируя в протоколе конкретные приёмы.

2. Ассистирование в групповой активности. Родитель включается в занятие как помощник: раздаёт материалы для всей мини-группы, помогает своему и другим детям занять рабочую позицию, фиксирует общее внимание по сигналу специалиста.

3. Ведение короткого фрагмента со своим ребёнком. В специально отведённый момент занятия (например, во время этапа индивидуальной отработки навыка) родитель по заранее подготовленному сценарию проводит с собственным ребёнком 3-5-минутное упражнение, в то время как педагог-дефектолог переходит от одной пары к другой, оказывая адресную поддержку.

После каждого такого фрагмента педагог-дефектолог предоставляет родителю конструктивную обратную связь, которая включает как подтверждение успешных действий, так и одну конкретную рекомендацию для улучшения. Например: «Вы точно следовали сценарию и чётко дали инструкцию. Чтобы помочь ребёнку удержать внимание дольше, в следующий раз попробуйте уменьшить громкость голоса до шёпота - это часто действует как концентратор внимания». Эта обратная связь может предоставляться индивидуально или в рамках краткого общего обсуждения с группой родителей.

Этап 3. Самостоятельная практика в быту с поддерживающим сопровождением: обеспечение генерализации навыков.

Наиболее сложный и критический этап в модели - перенос сформированного навыка из кабинетных, идеальных условий в естественную домашнюю среду. На этом этапе субъекты практики сталкиваются с основными барьерами: усталость семьи, рутина, отсутствие чёткой структуры и немедленной обратной связи. Задача этапа - обеспечить не разовое, а систематическое и контекстуально встроенное применение новых стратегий [2]. Это требует реформатирования домашней среды и перераспределения внимания родителя в повседневных активностях.

Стратегия заключается в микровключениях - минимальных, но регулярных педагогических интервенциях, вплетённых в привычные бытовые ритуалы (сборы в школу, приготовление домашнего задания, совместное чтение). Например, вместо общей рекомендации «тренируйте память» даётся конкретная инструкция: «Вечером, собирая портфель, попросите ребёнка самостоятельно проверить список предметов на завтра. Если он забывает что-либо, не называйте пропущенное сразу, а задайте наводящий вопрос: "Посмотри в расписание, что у вас первым уроком?"».

Такой подход превращает рутину в осмысленное упражнение по развитию планирования и самоконтроля [1].

Для фиксации своего опыта и возникающих вопросов родитель использует удобный формат обратной связи. Это может быть краткая запись в дневнике наблюдений, которую затем обсуждают со специалистом, или прямое сообщение педагогу-дефектологу через согласованный защищённый канал связи (чат, образовательная платформа) [7]. Специалист, в свою очередь, оперативно даёт на эти заметки конкретные рекомендации или слова поддержки [9].

Такой формат позволяет вести постоянный диалог, не требуя от родителя сложных отчётов, и превращает повседневность в пространство для осмысленной педагогической практики.

Анализ результатов и совместное планирование: от практики к самостоятельности. Цель заключительного этапа - научить родителя самостоятельно оценивать прогресс ребёнка, понимать логику коррекционной работы и вместе со специалистом строить дальнейшие шаги. Родитель перестаёт быть просто исполнителем заданий и становится полноценным партнёром, который может заметить закономерности в развитии ребёнка и предложить свои идеи [1, 3]. Это необходимо для того, чтобы помощь была не только эффективной, но и устойчивой - даже после завершения активной поддержки со стороны специалиста родитель сможет грамотно поддерживать ребёнка.

Основной формат этапа - совещание по итогам практики, на котором родитель и педагог-дефектолог вместе разбирают, что получилось за прошедший период, а что вызвало трудности. В центре обсуждения - записи из дневника наблюдений и простые заметки родителя. Специалист задаёт вопросы, которые помогают родителю увидеть причинно-следственные связи: «Как вы думаете, почему вчера ребёнок справился с заданием быстрее, чем обычно?», «В каких ситуациях ему до сих пор сложнее всего?».

На основе этого анализа они вместе определяют, какой навык нужно развивать дальше, и составляют простой и понятный план действий на следующий период: что будет делать специалист на занятиях, а что - родитель дома. Такой подход позволяет не только корректировать программу, но и укреплять уверенность родителя в собственных силах и понимании процесса.

Заключение. Предложенная четырёхэтапная модель партнёрского взаимодействия с родителями представляет собой целостную технологию перехода от информирования семьи к её системному включению в коррекционно-развивающий процесс. Поэтапное движение от демонстрации практики через совместные занятия к самостоятельной деятельности формирует у родителей осознанную педагогическую позицию и конкретные компетенции, обеспечивая единство требований и преемственность развивающей среды школы и семьи. Это создаёт

необходимое условие для устойчивой положительной динамики в развитии ребёнка с особыми образовательными потребностями [2,10].

Однако практическая реализация модели требует выполнения ряда условий:

Кадрового обеспечения: Реализация модели поэтапного вовлечения родителей требует наличия в штате общеобразовательной организации полноценной ставки педагога-дефектолога (логопеда, специального психолога), который будет напрямую проводить коррекционную работу с детьми и сопровождать семью. Без выделения этого целевого человеческого и временного ресурса модель останется декларативной и не будет реализована в условиях массовой школы.

Повышения компетентности педагогов: для успешной реализации модели необходимо развитие диагностических компетенций всех педагогов: умения наблюдать и фиксировать специфические образовательные трудности, отделять педагогическую запущенность от возможных нарушений развития, грамотно формулировать свои наблюдения для передачи специалистам и родителям [3]. Именно он, заметив устойчивые трудности, должен стать инициатором следующего шага - направление ребёнка и его родителей на консультацию к педагогу-дефектологу для углублённой диагностики. Это создаёт единую профессиональную среду, где каждый участник образовательного процесса понимает свою роль в системе поддержки ребёнка.

Развитие цифровой инфраструктуры. Необходима безопасная и удобная цифровая среда (специальная платформа, защищенный чат, облачное хранилище), где сосредоточен весь инструментарий, история взаимодействия и обратная связь учителя, родителя и педагога-дефектолога. Это создает «единое окно» для коммуникации [7].

Только при комплексном подходе, когда теоретическая модель подкрепляется конкретными инструментами и организационной поддержкой, можно добиться реальной трансформации роли родителей из пассивных наблюдателей в активных архитекторов развивающей среды своего ребенка.

Список литературы

1. Анохина, Е. А. Развитие коммуникативных навыков у детей раннего и дошкольного возраста в совместной деятельности ребенка, семьи и педагогов / Е. А. Анохина, Е.А. Мохирева // Семья особого ребенка : сб. материалов IV Всероссийской научно-практической конференции «Семья особого ребенка» (28 ноября 2022 г., г. Москва) / сост. Г. Ю. Одинокова, И. А. Мещерякова. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — С. 45–52.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика, 1983. - 369 с. — (Собрание сочинений : в 6 т. ; т. 5).
3. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. - Москва: Гардарики, 2005. — 320 с.

4. Малофеев, Н. Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 5–19.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: зарегистрирован 05.07.2021 № 64100. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 30.10.2024).
6. Самсонова, Е. В. Создание специальных образовательных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях / Методический сборник / Отв. ред. С.В. Алексина // Под. ред. Е.В. Самсоновой. - Москва: МГППУ, 2012. - 56 с.
7. Сунцова, А. С. Цифровые технологии в организации взаимодействия с родителями детей с ОВЗ: новые вызовы и решения / А. С. Сунцова // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2022. — № 4 (94). — С. 22–28.
8. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1978. — 319 с.
9. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1973. — 288 с.
10. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта : монография / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург : Речь, 2021. — 500 с.

METHODOLOGY FOR BUILDING PARTNERSHIP INTERACTION WITH PARENTS IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

Denisova E.E.

***Scientific Supervisor: Chernyshev D.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor***

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article substantiates a model for involving parents in correctional work with children in need of pedagogical support due to their characteristics, as a necessary condition for building an effective individual educational trajectory in a comprehensive school. The author justifies the need to transition from simply informing the family to systematic partnership. As a solution, a four-stage model of parental involvement is proposed, including the demonstration of the educational process, the formation of practical skills, independent home practice, and joint planning. Each stage is supported by specific methodological tools. Particular attention is paid to the organizational conditions for implementing the model, the key among which are the role of the special needs teacher (defectologist) and the development of teachers' diagnostic competencies. The model aims to build the pedagogical competence of parents and create a unified developmental environment for sustainable results of correctional work.

Keywords: correctional and developmental work, school-family interaction, parental competence, involvement model, special needs teacher (defectologist), comprehensive school.

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕРАПИИ

Десяткова Н.В.

Научный руководитель: Манузина Е.Б., канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский
государственный педагогический университет»,

г. Бийск, Алтайский край, РФ

manuzina70@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций. Описан констатирующий этап экспериментального исследования, в котором были использованы методики диагностического обследования, проведена работа по сравнению полученных результатов: описаны фазы и симптомы его развития на разных стадиях. Уделено внимание использованию арт-терапии как метода профилактики эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: арт-терапия, коррекция, педагоги дошкольных образовательных организаций, профилактика, эмоциональное выгорание.

Введение. В настоящее время эмоциональное выгорание наблюдается у большинства педагогов дошкольных образовательных учреждений, что негативно влияет на качество их жизни.

Эмоциональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса, характеризующийся эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением профессиональной эффективности. Впервые термин «эмоциональное выгорание» был введен в 1974 году американским психиатром Гербертом Фрейденбергером, который обратил внимание на увеличение количества специалистов, жалующихся на появление ухудшения психического и физического состояния, при отсутствии каких-либо патологий [8].

Основная часть. Проблему эмоционального выгорания исследовали: К. Маслач и С. Джексон, Е. Эделвич, Д. Этзион, А. Пайнс, В. Шауфели, Г.Х. Фирт и др. В последнее десятилетие к проблеме выгорания подключились отечественные ученые и психологи из стран СНГ: А.А. Баканова, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, Е.И. Лозинская, Е.Б. Манузина, Л.М. Митина, В.В. Постнов, Т.Е. Рогинская, А.А. Рукавишников, Д.Г. Трунов, и др.

Согласно исследованиям, в максимальной степени влиянию эмоционального выгорания подвержены педагоги дошкольного образования, из-за высокой эмоциональной вовлеченности, многозадачности и необходимости постоянного множественного

социального взаимодействия, которые неминуемо приводит к определенным изменениям в психике и эмоциональной сфере. В результате негативного психологического состояния работники дошкольных образовательных учреждений испытывают феномен социальной деструкции, сопровождающийся резким снижением продуктивности в работе, нарушением работоспособности, увеличением количества конфликтов на рабочем месте, появлением в характере и личности отрицательных качеств и черт, которые негативно влияют на состояние психофизического здоровья. В профессиональной деятельности это проявляется в виде педагогической агрессии, авторитарности, педагогической индифферентности и демонстративности.

Изучение синдрома эмоционального выгорания способствует созданию новых методов и технологий его профилактики, что помогает снизить накопившийся стресс и снять эмоциональное напряжение, которые оказывает негативное влияние на психофизическое здоровье профессионалов и их самочувствие.

Одним из методов профилактики эмоционального выгорания, направленных на стабилизацию эмоционального состояния является арт-терапия. Термин «арт-терапия» означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством», или «использование искусства как терапевтического фактора». Основательница арт-терапии М. Наумбург в 40-х годах, использовала в работе рисуночные техники, которые позволяли исследовать бессознательные процессы. Арт-терапия - естественный и бережный метод исцеления и развития души через художественное творчество, активно развивающийся как комплекс психотерапевтических методик с 1940-х гг. под эгидой аналитической психологии К.Г. Юнга. Этот метод, как направление психокоррекции, предлагает мягкие и эффективные методы профилактики выгорания через творческое самовыражение. Направления арт-терапии соответствуют видам искусств, а разнообразие техник практически не ограничено.

Важность интеграции художественного процесса с психотерапевтическими методами подчеркивали зарубежные ученые В.Беккер-Глош, М. Либман, Э. Крамер, В. Стейн, К. Колдуэлл и др.

Различные методы арт-терапии, направленные на помощь профессионалам при выгорании освещены в работах известного современного мирового эксперта по арт-терапии К. Мальчиоди. Разработкой методов арт-терапии для профилактики эмоционального выгорания в современной действительности занимаются и отечественные исследователи И.А. Акулинина, Н.В. Иванова, Е.В. Литучева, Е.В. Кузнецова, Е.А. Убинская, С.Н. Чулкова и др. [1, 2, 3].

Проблема профилактики эмоциональной напряженности и эмоционального выгорания посредством саморегуляции рассматривалась в исследованиях Е.Б. Манузиной. Исследования показывают, что развитие навыков саморегуляции помогает эффективно справляться с негативными

эмоциями и стрессовыми ситуациями, предотвращая профессиональное выгорание педагогов и улучшая их качество жизни [4, 5, 6, 7].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о необходимости проведения специфической целенаправленной работы по изучению эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций.

В рамках экспериментального исследования была проведена работа по исследованию эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций. Для реализации цели исследования, испытуемые были определены в две группы – экспериментальную и контрольную. В обследовании приняли участие 48 педагогов в возрасте от 25 до 60 лет.

С целью изучения эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций были отобраны два диагностических инструментария. Первой была отобрана методика «Диагностика эмоционального выгорания В.В. Бойко», которая помогла оценить фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция» и «истощение».

По количественным показателям в каждой из групп определилась сформированность каждой фазы - насколько каждая фаза сформировалась, находится на стадии формирования либо не сформировалась вовсе. Кроме этого, в соответствии с «ключом» были сделаны подсчеты суммы баллов раздельно для каждого из 12 симптомов «выгорания». В фазе «напряжение» оценивались следующие симптомы: «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку», «тревога и депрессия». В фазе «резистенция» оценивалось «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей». В фазе «истощение» – «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность», «психосоматические и психовегетативные нарушения».

По результатам диагностики выяснилось, что в обеих группах несформированность фаз «Напряжение» и «Резистенция» наблюдается у большинства педагогов. Однако фаза «Истощение» не сформировалась у большинства исследуемых в экспериментальной группе и находится на стадии формирования у большинства педагогов контрольной группы. Таким образом, данная фаза не сформировалась ни одного педагога, в отличие от фазы «Напряжение», где уровень сформированности составляет одинаковое количество респондентов в обеих группах и фазы «Резистенция», где уровень сформированности в экспериментальной группе наблюдается у трех педагогов, а в контрольной у шести. При этом в фазе «напряжение» из сложившихся симптомов доминировали симптомы «Переживание психотравмирующих обстоятельств» в экспериментальной

группе и «Загнанность в клетку» в контрольной группе. В фазе «Резистенция» из сложившихся симптомов высокие показатели проявили симптомы «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Расширение сферы экономии эмоций» в экспериментальной группе «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «Редукция профессиональных обязанностей» в контрольной группе. В фазе «Истощение» сложившихся симптомов не выявлено. При этом есть складывающиеся симптомы: «Личностная отстраненность» у половины педагогов контрольной и экспериментальной групп и «Эмоциональный дефицит» у большинства респондентов экспериментальной группы и у половины педагогов контрольной.

Исходя из данных исследования, можно сделать вывод, что эмоциональное выгорание у педагогов ДОО в обеих группах проявляется в эмоциональном истощении, усталости, вызванной собственной профессиональной деятельностью; в отстранении, безразличии, психофизическом переутомлении, которое сопровождается опустошенностью, обесцениванием собственных профессиональных достижений, нарушением профессиональных коммуникаций, развитием циничного отношения к тем, с кем приходится общаться, развитием психосоматических нарушений.

Первоначальные результаты показали, что между контрольной и экспериментальной группами нет значительных различий в сформированности фаз эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций.

Второй была использована методика «Опросник на выгорание К. Маслач и С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой», которая позволила определить уровень эмоционального выгорания у педагогов ДОО. По этой методике оценивалась степень выраженности и тяжесть профессионального выгорания по трем шкалам: «психоэмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений», а также итоговый показатель синдрома. По этим показателям определилась сформированность каждого компонента – насколько компонент сформировался в большей или меньшей степени, и сформированность «эмоционального выгорания» в целом.

Результаты диагностики показали в основном среднее значение эмоционального выгорания у педагогов обеих групп. Половина респондентов экспериментальной и контрольной группы показали низкие результаты при обследовании, что свидетельствует об отсутствии выгорания. Другая половина педагогов имеет средние показатели, что свидетельствует о формировании эмоционального выгорания в целом, а также о формировании либо сформированности некоторых компонентов выгорания. При этом «психоэмоциональное истощение» в большинстве случаев имеет среднее и низкое значение, и ярко выражено лишь у незначительного числа педагогов экспериментальной и контрольной

группы, которое проявляется в хроническом эмоциональном и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим и раздражительности. Показатели компонента «Деперсонализация» преимущественно имеют средний уровень и уровень ниже среднего в обеих группах, что проявляется в уменьшении количества контактов с окружающими, эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания. Однако компонент «Редукция личных достижений» в большинстве случаев имеет низкий и крайне низкий показатели, что свидетельствует о снижении профессиональной мотивации: недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, снижение чувства компетентности в своей работе, негативное самовосприятие в профессиональной сфере.

Исходя из данных второй методики, можно сделать вывод, что эмоциональное выгорание у педагогов дошкольных образовательных организаций в экспериментальной и контрольной группе имеет практически одинаковый уровень – не сформировано у половины респондентов обеих групп и находится на стадии формирования также у половины исследуемых.

Заключение. Результаты исследования показали, что между контрольной и экспериментальной группами нет значительных различий в сформированности эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций, что подтверждает необходимость проведения формирующего этапа эксперимента, а именно разработки и реализации программы профилактики эмоционального выгорания посредством арт-терапии для данной категории педагогов.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 299 с.
2. Литуева, Е. В. Применение техник арт-терапии в групповом консультировании для снижения уровня эмоционального выгорания педагогов ДОУ / Е.В. Литуева // Молодой ученый. – 2021. – №46. – С. 340–343.
3. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач. М.: – Статья, 1988. – 193 с.
4. Манузина, Е. Б. Саморегуляция как одна из составляющих педагогического мастерства / Е. Б. Манузина // Подготовка специалистов в системе заочного педагогического образования : материалы Научно-практической конференции, Бийск, 17 апреля 2003 года. – Бийск: Бийский государственный педагогический университет, 2003. – С. 85-91.
5. Манузина, Е. Б. Психическая саморегуляция личности / Е. Б. Манузина // IV Сибирская школа молодого ученого : материалы VII Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Томск, 17–19 декабря 2001 года. Том 3, Часть 2. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2002. – С. 191-196.

6. Манузина, Е. Б. Молодой педагог и проблема эмоциональной напряженности / Е.Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы : статьи Научно-практической конференции УНПК, Бийск, 25 марта 2003 года. Том 2. – Бийск: Бийский государственный педагогический университет, 2003. – С.185-189.
7. Манузина, Е. Б. Психология здоровья как вектор саморегуляции будущих педагогов / Е. Б. Манузина // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : Материалы II-й Международной научно-практической конференции, Красноярск, 27–28 ноября 2015 года / гл. ред. И. О. Логинова. – Красноярск: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2015. – С. 111-115.
8. Санина, М. В. Модель профилактики эмоционального выгорания педагогических работников ДОО / М. В. Санина, О. А. Острикова // Педагогическая перспектива. – 2025. – №1. – С. 10–17.

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH ART THERAPY

Desyatkova N.V.

Scientific supervisor: Manuzina E.B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Biysk Branch of the V. M. Shukshin Altai State Pedagogical University, Biysk, Altai Territory, Russian Federation

Annotation. The article reveals a study of emotional burnout among teachers of preschool educational organizations. The ascertaining stage of the experimental study is described, in which diagnostic examination techniques were used, and work was carried out to compare the results obtained: the phases and symptoms of its development at different stages are described. Attention is paid to the use of art therapy as a method of preventing emotional burnout among teachers of preschool educational institutions.

Keywords: art therapy, correction, teachers of preschool educational organizations, prevention, emotional burnout.

УДК 377

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СПО

Джафарова С.А.

Научный руководитель: Ланина С.Ю., канд. физ.-мат. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»

г. Благовещенск, Амурская область, РФ

Sabinadzafarova05@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается роль проектной деятельности как одного из ключевых инструментов формирования профессиональных и общих компетенций обучающихся в системе среднего профессионального образования. Обосновывается

актуальность использования практико-ориентированных и интерактивных методов обучения, направленных на развитие самостоятельности, критического мышления, коммуникативных навыков и способности к принятию решений в условиях, приближенных к реальной профессиональной среде. Особое внимание уделяется разработке и педагогическому потенциалу проекта «Сюжетно-ролевая игра «Поговорим об этом?!», который представлен как эффективная форма активизации познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, среднее профессиональное образование, образовательная деятельность.

Введение. Проектная деятельность в системе среднего профессионального образования (СПО) рассматривается как особая форма организации учебного процесса, ориентированная на самостоятельную, целенаправленную и практико-значимую деятельность обучающихся, направленную на решение конкретной проблемы и получение осязаемого результата [4, с. 282].

С точки зрения педагогической теории, проектная деятельность представляет собой интегративный процесс, объединяющий познавательные, исследовательские, коммуникативные и практические действия студентов. Ее ключевая особенность заключается в том, что обучение строится вокруг значимой задачи или проблемы, требующей анализа, планирования, поиска информации, выдвижения гипотез, принятия решений и представления итогового продукта [3, с. 131]. В отличие от традиционных форм обучения, акцент смещается с усвоения готовых знаний на активное конструирование опыта, что обеспечивает более высокий уровень вовлеченности обучающихся и устойчивость образовательных результатов.

Основная часть. Сущность проектной деятельности в СПО определяется ее направленностью на практическую подготовку будущего специалиста. Образовательный процесс в учреждениях СПО изначально ориентирован на профессиональную деятельность, поэтому проект выступает как модель реальных производственных и социальных ситуаций. В ходе выполнения проекта обучающиеся сталкиваются с необходимостью применять междисциплинарные знания, выстраивать взаимодействие в команде, распределять ответственность, соблюдать сроки и оценивать качество полученных результатов [1, с. 257]. Таким образом, проектная деятельность становится механизмом приближения обучения к условиям профессиональной практики.

Понятие проектной деятельности в СПО тесно связано с компетентностным подходом, лежащим в основе современных образовательных стандартов. Проект выступает как средство моделирования будущей профессиональной деятельности, позволяя студенту освоить логику решения производственных и организационных задач, развить ответственность за принимаемые решения, навыки командного взаимодействия и критического мышления. В этом контексте

проектная деятельность выполняет не только дидактическую, но и развивающую, воспитательную и социально-адаптационную функции. Она способствует формированию у обучающихся инициативности, самостоятельности, способности к самоорганизации и профессиональной мобильности.

В целом, особое значение проектная деятельность приобретает в условиях СПО, поскольку данная ступень ориентирована на подготовку специалистов, готовых к непосредственной практической работе. Через проект студент осваивает реальные профессиональные роли, учится анализировать производственные ситуации, учитывать ограничения ресурсов, времени и требований заказчика. То есть, проектная деятельность становится механизмом соединения образования и профессиональной практики, обеспечивая переход от учебных задач к задачам профессиональной деятельности.

К тому же, организация проектной деятельности в системе СПО может осуществляться в различных формах, каждая из которых имеет собственные педагогические цели и особенности. К ним непосредственно отнесем следующее.

Индивидуальные проекты. Данная форма предполагает самостоятельную работу обучающегося над выбранной темой или проблемой. Индивидуальные проекты способствуют развитию исследовательских умений, навыков самоорганизации, ответственности за результат и умения принимать решения. Они особенно эффективны при формировании личной профессиональной траектории, так как позволяют учитывать интересы, способности и уровень подготовки конкретного студента.

Групповые проекты. Работа в малых группах ориентирована на развитие коммуникативных и социальных компетенций, навыков распределения ролей, коллективного планирования и совместной ответственности. Групповые проекты моделируют реальные условия профессиональной деятельности, где успех зависит от согласованных действий команды. Такая форма способствует формированию лидерских качеств, навыков аргументации, разрешения конфликтов и взаимодействия.

Междисциплинарные проекты. Эти проекты объединяют знания и методы различных учебных дисциплин, формируя у студентов целостное представление о профессиональной деятельности. Междисциплинарность позволяет решать комплексные задачи, требующие интеграции технических, экономических, управленческих и коммуникативных аспектов. Подобные проекты развивают системное мышление и способность видеть проблему в широком контексте.

Практико-ориентированные проекты. Основная цель таких проектов – решение конкретной прикладной задачи, связанной с будущей профессией. Результатом может быть разработка технологии, макета, бизнес-плана, программного продукта, методических материалов или

других практических решений. Эта форма наиболее близка к требованиям рынка труда и способствует формированию профессиональной идентичности.

Социальные проекты. Проекты данного типа направлены на решение общественно значимых проблем, развитие гражданской позиции и социальной ответственности. В рамках СПО они играют важную роль в воспитательном процессе, формируя у студентов понимание социальной значимости своей будущей профессии и навыки взаимодействия с различными социальными институтами.

Учебно-исследовательские проекты. Эти проекты сочетают элементы исследования и практической деятельности, ориентированы на развитие аналитических и методологических умений. Студенты осваивают методы научного поиска, анализа данных, выдвижения гипотез и аргументации выводов [5]. Такая форма особенно актуальна для подготовки к инновационной и творческой профессиональной деятельности.

С учетом представленных форм организации проектной деятельности и ее сущности, занимаемого места и выполняемой роли в СПО, можно выделить следующие выполняемые функции:

Образовательная функция. Проектная деятельность обеспечивает усвоение знаний не в форме пассивного восприятия, а через активную познавательную работу. Студенты интегрируют теоретические сведения из различных дисциплин, учатся применять их для решения практических задач, что способствует более глубокому и осмысленному пониманию учебного материала. Знания приобретают функциональный характер, становясь инструментом деятельности.

Развивающая функция. В процессе проектирования формируются ключевые интеллектуальные умения: анализ и синтез информации, критическое и системное мышление, способность выявлять причинно-следственные связи, планировать деятельность и оценивать результаты. Проектная работа стимулирует развитие когнитивной самостоятельности, творческих способностей и навыков решения нестандартных задач.

Профессионально-ориентирующая функция. Проекты моделируют реальные или приближенные к профессиональной практике ситуации, что позволяет обучающимся осваивать логику будущей трудовой деятельности. Студенты приобретают опыт постановки целей, выбора методов, учета ограничений и ответственности за результат, формируя профессиональные компетенции и представления о содержании своей специальности.

Воспитательная функция. Проектная деятельность способствует развитию личностных качеств, значимых для профессиональной и социальной жизни: ответственности, инициативности, настойчивости, дисциплинированности, способности к самоорганизации. Включение в практико-ориентированную деятельность формирует ценностное отношение к труду, результатам собственной работы и коллективному взаимодействию.

Коммуникативная функция. Даже в рамках индивидуальных проектов обучающиеся развивают навыки делового общения, аргументации, презентации результатов и взаимодействия с руководителем или экспертами [2]. В групповых форматах дополнительно формируются умения сотрудничества, распределения ролей, ведения переговоров и коллективного принятия решений и др.

Как понятно из названия, основу проектной деятельности составляют проекты. В качестве примера для студентов СПО был разработан проект «Сюжетно-ролевая игра "Поговорим об этом?!"». Проект направлен на повышение уровня знаний у 200 подростков в возрасте от 14 до 18 лет, проживающих на территории города Благовещенска Амурской области, в области полового воспитания, для формирования духовно-нравственных и истинных семейных ценностей, а также снижения количества абортов среди подростков. То есть проект направлен на решение следующей основной проблемы – неосведомленность молодежи в сфере полового воспитания, создания семейных ценностей и уменьшение количества прерывания беременности.

Проект включает в себя три основных этапа реализации.

1) Создание настольной игры. В данный этап входит разработка игры, механизма ее работы, а также системы зачисления баллов.

2) Формирование команды, которая будет разрабатывать, полировать и проводить игру, т.е. продукт будет произведен и апробирован.

3) Проведение игровых встреч, в последующем, также, для получения обратной связи и совершенствования игры.

Основной результат – повышение уровня знаний у 200 подростков в возрасте от 14 до 18 лет, проживающих на территории города Благовещенска Амурской области, в области полового воспитания на 30%.

Помощь в реализации проекта оказывали:

– Федеральное агентство по делам молодёжи (Росмолодёжь Гранты) — федеральный орган исполнительной власти, координатор в сфере молодёжной политики, создающий среду с равными условиями для самореализации молодёжи;

– Отдел по делам молодежи Министерства образования и науки Амурской области;

– Управление по физической культуре, спорту и делам молодежи города Благовещенска;

– Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет».

В проект будут привлечены студенты среднего профессионального образовательного учреждения в качестве участников. Впоследствии, предполагается включение этих ребят в проектную деятельность. Поэтапно это будет выглядеть так, что на начальном этапе студент включается в проектную деятельность в роли исполнителя, выполняя отдельные задания

в рамках уже разработанного проекта. Это позволяет сформировать базовые профессиональные навыки, ответственность, дисциплину, а также умение работать в команде и соблюдать установленные сроки. На следующем этапе обучающийся привлекается к разработке и реализации проекта, участвует в планировании, анализе информации и предложении решений, что способствует развитию самостоятельности, аналитического мышления и коммуникативных компетенций. На завершающем этапе студент выступает в роли организатора или руководителя проекта, координируя деятельность команды, распределяя обязанности и контролируя результаты, что обеспечивает формирование управленческих навыков, лидерских качеств.

Заключение. Проектная деятельность в системе СПО представляет собой многоаспектное педагогическое явление, образовательные, развивающие и воспитательные функции. Основу составляют проекты. Был предложен к разработке проект «Сюжетно-ролевая игра «Поговорим об этом?!». Он может быть полезным инструментом для образовательных учреждений, центров поддержки подростков или других организаций, занимающихся работой с молодежью.

Список литературы

1. Мурашова, Е. А. Возможности технологии проектного обучения в формировании познавательной активности студентов / Е. А. Мурашова, О. Н. Прокофьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 257-259.
2. Мусихина, Е. А. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся СПО, ОДПО в рамках экономических дисциплин / Е. А. Мусихина, С. Ю. Ланина // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 86. – С. 95-98.
3. Новосельцева, Т. А. Формирование ключевых компетенций исследовательской и проектной деятельности у студентов СПО / Т. А. Новосельцева // Инновационная наука. – 2025. – Т. 1, № 1-2. – С. 131-133.
4. Уракова, Е. А. Сущность и характеристика технологии проектной деятельности / Е.А. Уракова, М. И. Колдина, В. М. Корнусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 282-284.
5. Ланина, С. Ю. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся средних профессиональных образовательных учреждениях / С. Ю. Ланина, Е.В. Плащевая // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 147-149.

PROJECT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Dzhafarova S.A.

Scientific supervisor: Lanina S.Yu, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Amur region, Russian Federation

Annotation. The article examines the role of project activities as one of the key tools for the formation of professional and general competencies of students in the system of secondary vocational education. The relevance of using practice-oriented and interactive teaching methods aimed at developing independence, critical thinking, communication skills and the ability to make decisions in conditions close to the real professional environment is substantiated. Particular attention is paid to the development and pedagogical potential of the project "Role-playing game "Let's talk about this?!", which is presented as an effective form of activating students' cognitive activity.

Keywords: project, project activities, secondary vocational education, educational activities.

УДК 378.015.3:005.32:004

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Добродеева С.А.

Научный руководитель: Гончарова Т.В.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
sofiadobro1372@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования учебной мотивации студентов педагогических направлений в условиях цифровизации высшего образования. Особое внимание уделяется использованию цифровых образовательных платформ как средства повышения познавательной активности и вовлеченности обучающихся. Проанализированы возможности современных цифровых инструментов, а также их влияние на внутреннюю и внешнюю мотивацию студентов. На основе анализа научных источников и педагогической практики выявлены основные преимущества и ограничения использования цифровых образовательных платформ в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: цифровизация образования, учебная мотивация, педагогическое образование, цифровые платформы, профессиональная подготовка.

Введение. Современная система высшего образования развивается в условиях активной цифровизации, что существенно изменяет формы, методы и средства обучения. Особенно актуальной данная проблема является для педагогического образования, поскольку будущий учитель должен не только владеть цифровыми технологиями, но и уметь эффективно применять их в образовательном процессе. Следовательно, использование цифровых образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки выполняет двойную функцию: с одной стороны, они выступают средством организации обучения, с другой – становятся частью профессионального опыта студентов.

Однако цифровая компетентность не отменяет, а лишь дополняет

фундаментальные педагогические навыки. В связи с этим будущий учитель должен в совершенстве владеть традиционными методами межличностной коммуникации и педагогического взаимодействия, умело интегрируя их с цифровыми инструментами для достижения синергетического эффекта в обучении.

Вопрос формирования учебной мотивации традиционно рассматривается как один из ключевых в педагогике и психологии образования. От уровня и характера мотивации во многом зависит глубина усвоения знаний, устойчивость познавательного интереса и готовность к профессиональному развитию. Однако в условиях цифровизации образовательного пространства меняются способы взаимодействия участников обучения, возрастает доля самостоятельной работы, усиливается роль саморегуляции и личной ответственности студента за результат. Это неизбежно отражается на структуре и динамике учебной мотивации.

Вместе с тем нельзя утверждать, что влияние цифровых платформ на учебную мотивацию изучено в достаточной степени. В научной литературе чаще рассматриваются либо общие вопросы цифровизации образования, либо эффективность отдельных инструментов, как например, в работах таких педагогов как И. В. Роберт, Е. С. Полат, А. Г. Асмолов [1; 6; 7]. При этом, проблема формирования устойчивой учебной мотивации студентов педагогических направлений в условиях систематического использования цифровых образовательных платформ остаётся недостаточно раскрытой.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется необходимостью более глубокого анализа роли цифровых образовательных платформ в формировании учебной мотивации будущих педагогов. Выявление особенностей их влияния на познавательный интерес, учебную активность и профессиональную направленность студентов имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Цель статьи заключается в анализе возможностей цифровых образовательных платформ в формировании учебной мотивации студентов педагогических направлений на основе теоретического обобщения научных источников и результатов эмпирического исследования.

Основная часть. По определению О. С. Виханского, учебная мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних побуждений, определяющих направленность и активность учебной деятельности обучающегося. По мнению современных исследователей, таких как Э. Деси и Р. Райан, именно внутренняя мотивация способствует глубокому и осознанному усвоению знаний, развитию профессиональных компетенций и формированию устойчивого интереса к будущей профессии [2].

В рамках рассмотрения учебной мотивации целесообразно обратиться к теории самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном. Данная теория получила широкое распространение в

современной психологии и педагогике, поскольку позволяет объяснить, какие именно побуждения лежат в основе деятельности человека и каким образом они влияют на качество её выполнения. Согласно этой теории, выделяются три основных состояния мотивации: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация.

Внутренняя мотивация предполагает выполнение деятельности ради неё самой, из интереса, удовольствия и осознания её личной значимости. В учебном процессе это проявляется в стремлении студента разобраться в материале, расширить свои знания, овладеть профессиональными компетенциями не из-за оценки или контроля, а по причине внутренней потребности в развитии. Именно внутренняя мотивация способствует глубокому и осмысленному усвоению знаний, формированию устойчивого интереса к профессии и развитию самостоятельности.

Внешняя мотивация связана с выполнением деятельности под воздействием внешних факторов: оценок, поощрений, требований преподавателя, ожиданий родителей, перспектив получения диплома или материальных преимуществ. При этом в теории самодетерминации подчёркивается, что внешняя мотивация может иметь различную степень осознанности – от чисто внешнего принуждения до относительно автономной формы, когда человек принимает значимость деятельности и частично соотносит её со своими целями. Однако при доминировании исключительно внешних стимулов учебная активность нередко становится формальной и краткосрочной.

Амотивация характеризуется отсутствием побуждения к деятельности. В этом состоянии студент не видит смысла в обучении, не связывает усилия с результатом и не ощущает личной значимости учебного процесса. Амотивация может сопровождаться снижением академической успеваемости, безразличием к профессиональному развитию и общей пассивностью [7].

Цифровые образовательные платформы (Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams и др.) предоставляют широкие возможности для организации интерактивного обучения, индивидуализации образовательного процесса и расширения самостоятельной деятельности студентов. Использование мультимедийных материалов, онлайн-тестирования, форумов и совместных проектов способствует повышению познавательного интереса и вовлеченности обучающихся [3].

Важным мотивационным фактором является возможность оперативной обратной связи. Цифровые платформы позволяют студентам своевременно получать результаты своей деятельности, комментарии преподавателя и рекомендации по улучшению учебных достижений, что положительно влияет на формирование учебной ответственности и самооценки [4].

Вопрос формирования учебной мотивации студентов в условиях цифровизации высшего образования рассматривается в современной

педагогической науке с позиций различных теоретических подходов. Наиболее распространённым является деятельностный подход, в рамках которого мотивация трактуется как внутренний регулятор учебной деятельности, определяющий её направленность, интенсивность и устойчивость. В условиях цифровой образовательной среды данный подход приобретает особую значимость, поскольку цифровые технологии изменяют структуру учебной деятельности, перераспределяя роли преподавателя и обучающегося.

Л. В. Лазарева и Н. М. Стяжкова в своих исследованиях также опираются на деятельностный и личностно-ориентированный подходы, рассматривая цифровые технологии как средство активизации субъектной позиции студента в образовательном процессе. По их мнению, именно включенность обучающегося в активную познавательную деятельность, реализуемую через цифровые инструменты, способствует формированию устойчивой внутренней мотивации [5].

Кроме того, цифровая образовательная среда способствует развитию у студентов навыков саморегуляции, планирования и рефлексии. Возможность самостоятельно выбирать темп изучения материала и формы выполнения заданий усиливает чувство автономии, что является одним из ключевых компонентов внутренней мотивации [8].

В то же время следует отметить и определенные ограничения использования цифровых платформ. К ним относятся риск формального выполнения заданий, снижение живого педагогического взаимодействия, а также перегрузка обучающихся информацией. Эффективность цифровых средств во многом зависит от педагогического дизайна курса и уровня цифровой компетентности преподавателя [9].

Для выявления влияния цифровых образовательных платформ на учебную мотивацию студентов педагогических направлений было проведено исследование. В качестве метода исследования использовался анкетный опрос.

С целью выявления влияния цифровых образовательных платформ на учебную мотивацию будущих педагогов было организовано эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (ЛГПУ). Выборку составили 28 студентов 4 курса педагогических направлений подготовки. Исследование проводилось в дистанционном формате с использованием сервиса Yandex Forms.

Теоретической рамкой исследования выступила теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), позволившая дифференцировать мотивационные тенденции студентов на внутренние (интерес к процессу познания), внешние (ориентация на оценку, избегание неприятностей) и амотивацию. Такой подход дал возможность не просто зафиксировать субъективное мнение респондентов, а проанализировать глубинные механизмы влияния цифровой среды.

В соответствии с задачами исследования была разработана структурированная анкета, включающая четыре содержательных блока.

– Первый блок был направлен на диагностику структуры учебной мотивации студентов с помощью методики А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой. Студентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале значимость различных мотивов учения (коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, социальные, мотивы творчества и избегания). Это позволило получить объективный «профиль» мотивации каждого участника до оценки влияния платформ.

– Второй блок был посвящен изучению эмоционального отношения студентов к цифровым образовательным платформам. Для этого был использован метод семантического дифференциала, где респондентам предлагалось оценить используемые в университете платформы (Moodle, SberJazz, и др.) по биполярным шкалам: «скучная – увлекательная», «сложная – понятная», «бесполезная – полезная», «чужая – своя». Данный метод позволил зафиксировать неосознаваемые эмоциональные компоненты восприятия, являющиеся основой внутренней мотивации.

– Третий блок включал вопросы, направленные на выявление поведенческих индикаторов мотивации в цифровой среде. Респондентам предлагалось ответить на вопросы полуоткрытого типа: «Как часто вы заходите на учебные платформы по собственному желанию (без напоминания преподавателя)?», «Выполняете ли вы дополнительные (необязательные) задания на платформе?», «Что для вас является главным стимулом при работе на платформе?» (интересный контент, немедленная оценка, удобство, рейтинг). Эти вопросы позволили перейти от декларируемых мнений к анализу реальных паттернов поведения.

– Четвертый блок включал авторские вопросы, направленные на оценку студентами влияния цифровых платформ на их учебную деятельность (например, «Как вы оцениваете влияние платформ на ваш интерес к учебе?») и выявление наиболее мотивирующих элементов цифровой среды.

Таким образом, применение комплекса методик позволило не только определить отношение студентов к цифровым образовательным платформам, но и соотнести его с их доминирующими типами мотивации.

В результате корреляционного анализа данных, полученных по всем четырем блокам анкеты, были выявлены следующие закономерности.

Обработка результатов по методике Реана-Якунина показала, что в структуре мотивации студентов педагогических направлений доминируют профессиональные (средний балл 4,2 из 5) и коммуникативные мотивы (4,0). Высокие показатели по шкале «избегание» (3,6) свидетельствуют о значимости внешних стимулов, связанных с контролем и сдачей работ в срок. Учебно-познавательная мотивация оказалась выражена на среднем уровне (3,5), что характерно для студентов старших курсов, ориентированных на практическую профессиональную деятельность.

Анализ данных семантического дифференциала показал, что в целом цифровые платформы оцениваются студентами позитивно, особенно по шкалам «понятная – удобная» и «полезная». Однако наибольший разброс мнений наблюдался по шкале «скучная – увлекательная» (от -2 до +3), что указывает на субъективность восприятия мотивационного потенциала платформ.

Результаты корреляционного анализа позволили уточнить эти данные:

1. Студенты с высокими показателями внутренней учебно-познавательной мотивации (22% выборки) продемонстрировали наиболее высокие оценки платформ по шкале «увлекательная». Они же чаще других (в 80% случаев) отмечали, что выполняют дополнительные, необязательные задания и заходят на платформы по собственной инициативе, руководствуясь интересом к интерактивному контенту.

2. Для студентов с доминированием внешних мотивов (мотивы избегания и престижа – 41% выборки) главным стимулом при работе на платформе выступает возможность немедленного получения оценки и прозрачность системы контроля. При этом в блоке поведенческих индикаторов они демонстрировали низкую активность при отсутствии жестких дедлайнов.

3. Анализ поведенческих индикаторов (третий блок) выявил, что 54% студентов заходят на платформы исключительно «по требованию преподавателя» или при наличии срочного задания. Лишь 21% респондентов заявили, что изучают дополнительные материалы на платформе добровольно. Это позволяет предположить, что для значительной части выборки платформы пока выступают скорее инструментом внешнего контроля, чем средством развития внутреннего познавательного интереса.

4. Обобщая ответы на прямые вопросы четвертого блока (влияние платформ на интерес), можно отметить, что 67% респондентов субъективно оценивают влияние платформ как положительное. Однако, благодаря применению методик первого и второго блоков, удалось выявить, что этот позитивный эффект неравномерен: он качественно различается для групп студентов с разным типом мотивации.

Обобщение результатов анализа научных источников и полученных эмпирических данных позволяет сделать выводы о том, что эффективность использования цифровых образовательных платформ в формировании учебной мотивации студентов педагогических направлений определяется не столько самим фактом их внедрения, сколько совокупностью педагогических условий, в которых они функционируют. Цифровая среда начинает оказывать устойчивое мотивационное воздействие лишь тогда, когда она органично интегрирована в структуру учебного курса и подчинена его целям и содержанию. В этом случае цифровые инструменты становятся логическим продолжением аудиторной работы, обеспечивают

её расширение и углубление, а не выступают дополнительной нагрузкой или формальной альтернативой традиционным формам обучения.

Существенное значение имеет сохранение разумного баланса между цифровыми и очными форматами взаимодействия. Полная замена живого общения технологическими средствами способна снизить эмоциональную насыщенность образовательного процесса и ослабить личностный компонент педагогического взаимодействия. В то же время продуманное сочетание очных обсуждений, практических занятий и цифровых форм контроля знаний позволяет усилить включенность студентов, расширить возможности индивидуализации обучения и поддерживать устойчивый познавательный интерес.

Особую роль в формировании учебной мотивации играет характер обратной связи, реализуемой через цифровые платформы. Оперативность получения результатов, конкретность комментариев преподавателя, возможность корректировки ошибок и повторного выполнения заданий способствуют развитию у студентов чувства учебной ответственности и уверенности в собственных силах. Регулярная обратная связь снижает уровень тревожности, повышает осознанность учебной деятельности и формирует установку на достижение результата, что напрямую связано с усилением внутренней мотивации.

Не менее важным условием является учет уровня цифровой компетентности обучающихся. Недостаточная подготовленность к работе с платформами может вызывать у студентов затруднения, отвлекать внимание от содержания учебного материала и, как следствие, снижать мотивацию. Напротив, поэтапное освоение цифровых инструментов и методическая поддержка со стороны преподавателя способствуют формированию уверенности и положительного отношения к использованию технологий в профессиональной деятельности.

Принципиально значимым представляется и целенаправленное развитие именно внутренней, профессионально ориентированной мотивации. Цифровые образовательные платформы должны быть связаны с будущей педагогической практикой студентов, демонстрировать возможности их применения в реальной работе учителя. В этом случае обучение приобретает практический смысл, а освоение цифровых инструментов воспринимается не как требование учебной программы, а как необходимый этап профессионального становления.

Л. В. Лазарева и Н. М. Стяжкова также подчёркивают, что цифровые технологии не могут рассматриваться как самоцель образовательного процесса. В их исследовании акцентируется внимание на том, что положительный мотивационный эффект достигается лишь при методически выверенном использовании цифровых инструментов и последующем анализе результатов их применения. Таким образом, и теоретический анализ, и эмпирические данные свидетельствуют о том, что цифровая образовательная среда обладает значительным потенциалом,

однако его реализация возможна только при условии педагогически обоснованного, системного и рефлексивного подхода к её использованию [5].

Заключение. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование подтверждает, что цифровая образовательная среда выступает не просто техническим инструментом, а значимым фактором трансформации учебной мотивации студентов педагогических направлений. Полученные данные свидетельствуют о неоднозначности этого влияния: цифровые платформы обладают высоким потенциалом для развития автономии, саморегуляции и познавательного интереса, однако реализация этого потенциала напрямую зависит от психолого-педагогических условий их интеграции в образовательный процесс.

Результаты эмпирического исследования, проведенного на базе ЛГПУ с опорой на теорию самодетерминации, позволили дифференцировать мотивационные эффекты. Выявлено, что позитивное восприятие платформ и проявление учебной инициативы (выполнение дополнительных заданий, самостоятельное обращение к контенту) характерно преимущественно для студентов с доминированием внутренней учебно-познавательной мотивации (22% выборки). В то же время для значительной части обучающихся (41% с преобладанием внешних мотивов и 54% с пассивным поведенческим паттерном) цифровая среда пока выполняет преимущественно функцию внешнего контроля и инструмента получения оценки, а не источник развития интереса.

Эти данные позволяют утверждать, что эффективность цифровых образовательных платформ в формировании устойчивой учебной мотивации определяется не столько техническими характеристиками, сколько совокупностью педагогических условий. Ключевыми из них являются: органичная интеграция цифровых инструментов в структуру учебного курса, обеспечивающая преемственность с аудиторной работой; сохранение баланса между цифровыми форматами и живым педагогическим взаимодействием; реализация качественной, оперативной и развивающей обратной связи; а также целенаправленное развитие цифровой компетентности студентов и связь осваиваемого контента с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, цифровая образовательная среда может стать действенным средством усиления внутренней, профессионально ориентированной мотивации будущих педагогов только при условии педагогически обоснованного, системного и рефлексивного подхода к её проектированию и использованию. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и апробацию конкретных моделей смешанного обучения, ориентированных на активизацию познавательной самостоятельности студентов с разными типами мотивационных профилей.

Список литературы

1. Асмолов, А. Г. Антропология повседневности: трансформация человеческого поведения в условиях технологических и социальных изменений / А. Г. Асмолов // Лурианский журнал. – 2021. – Том 2. № 1. – С. 6–18.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 395 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/586842> (дата обращения: 18.02.2026).
3. Кострикин, Е. Г. Цифровая среда вуза как фактор повышения мотивации студентов / Е. Г. Кострикин // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 11 (161).
4. Кудрейко, И. А. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего учителя / И. А. Кудрейко, Е. И. Скафа // Известия Самарского научного центра РАН. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 65–75.
5. Лазарева, Л. В. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению / Л. В. Лазарева, Н. М. Стяжкова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – № 42 (4). – С. 658–671.
6. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2020. – 368 с.
7. Роберт, И. В. Развитие аксиологии образования периода цифровой трансформации / И. В. Роберт // Человеческий капитал. – 2021. – № 12. – С. 1–6.
8. Сиваков, М. А. Формирование учебной мотивации студентов в условиях цифровой образовательной среды / М. А. Сиваков // Педагогика. – 2022. – № 6. – С. 42–47.
9. Суворова, И. Ю. Эмпирическая проверка модели мотивации Э. Л. Деси и Р. М. Райана на примере студентов / И. Ю. Суворова, А. В. Громова, А. С. Толстова // Системная психология и социология. – 2023. – № 4 (48). – С. 102–114.

USING DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS TO FORM STUDENTS' LEARNING MOTIVATION IN PEDAGOGICAL FIELDS

Dobrodeeva S.A.

Scientific adviser: Goncharova T.V., Senior Lecturer

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russian Federation

Annotation. The article discusses the problem of forming the educational motivation of students of pedagogical directions in the conditions of digitalization of higher education. Special attention is paid to the use of digital educational platforms as a means of increasing the cognitive activity and involvement of students. The possibilities of modern digital tools are analyzed, as well as their impact on the internal and external motivation of students. Based on the analysis of scientific sources and pedagogical practice, the main advantages and limitations of using digital educational platforms in the professional training of future teachers are identified.

Keywords: digitalization of education, educational motivation, pedagogical education, digital platforms, professional training.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СПО

Жарикова П.В.

Научный руководитель: Ланина С.Ю., канд. физ.-мат. наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический
университет»*

г. Благовещенск, Амурская область, РФ

bra.polina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности обучающихся учреждений среднего профессионального образования в процессе изучения экономических дисциплин, раскрывается понятие коммуникативной компетентности и её основные компоненты. Особое внимание уделяется методу мозгового штурма как эффективному способу развития коммуникативной компетентности студентов. Представлен практический опыт его применения в рамках дисциплины «Экономика организации» и разработан маршрутный лист обучающегося.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, среднее профессиональное образование, экономическая дисциплина, метод мозгового штурма, маршрутный лист обучающегося.

Введение. За последние несколько лет произошёл скачок в технологической и экономической отраслях. К примеру, наблюдается активное внедрение инноваций, включая искусственный интеллект, который облегчает производственные и административные процессы, что позволяет повышать эффективность работы организаций. Также стоит отметить резкий рост предпринимательства, благодаря которому в стране возросло число стартапов и малых предприятий. Все это увеличивает рабочие места на рынке труда, из-за чего повышается конкурентоспособность и требование к специалисту не только в экономической, но и в любой другой отрасли. Особенно тяжело тем специалистам, которые только закончили учебное заведение и не имеют опыта работы. Поэтому студентам среднего профессионального образования необходимо обладать такими качествами, которые будут давать преимущество среди других работников. Одним из таких преимуществ является высокий уровень коммуникативной компетентности, который позволяет эффективно взаимодействовать с людьми.

Основная часть. Несмотря на то, что к требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего профессионального образования (СПО) относят формирование общих компетенций, связанных с коммуникацией, на практике у выпускников наблюдается недостаток данных компетенций [4]. Из чего следует вывод, что формирование коммуникативной компетентности у обучающихся СПО

недостаточно эффективны, поэтому возникает потребность в пересмотре образовательных программ, а также методических разработок.

Понятие «коммуникативная компетентность» имеет множество определений. Так, доктор педагогических наук А.Р. Джигоева под коммуникативной компетентностью подразумевает «способность человека к интерперсональному взаимодействию с другими субъектами общения, к систематическому и стабильному контактированию с ними» [1]. Более широкое понятие даёт А.А. Захарченко, Т.А. Кот: «коммуникативная компетенция – это обобщённое коммуникативное свойство личности, которое включает в себя развитые коммуникативные способности человека, сформированные у него умения и навыки межличностного общения, знания об основных его закономерностях и правилах» [2]. Оба определения имеют сходства: коммуникативная компетентность понимается как способность человека, а не как отдельный навык; коммуникация рассматривается как устойчивый, осознанный процесс взаимодействия.

Так, коммуникативная компетентность — способность личности к устойчивому и эффективному межличностному взаимодействию, которая реализуется в процессе общения с другими людьми с целью решения коммуникативных задач.

Из данного определения можно сделать вывод, что коммуникативная компетентность не рассматривается, как отдельный навык или умение человека. Она формируется в результате комплексного взаимодействия определённых компонентов: языковой (лингвистический) компонент, который подразумевает знание языковых средств и умение качественного владения ими в процессе общения; когнитивный компонент, благодаря которому человек может осознанно взаимодействовать с другими субъектами общения, а также анализировать, прогнозировать коммуникативные ситуации; социокультурный компонент включает в себя способность учитывать социальные нормы и правила общения в тех или иных условиях; стратегический компонент – умение управлять процессом общения, а именно: проявлять инициативу в диалоге, преодолевать трудности в коммуникации, разрешать конфликтные ситуации и многое другое; мотивационный компонент – это не только готовность к общению, но и заинтересованность в нём, понимание важности эффективной коммуникации для профессиональной деятельности; рефлексивный компонент состоит из способности анализировать собственное поведение, выявляя свои сильные и слабые стороны, а также оценивая эффективность коммуникации.

В совокупности вышеперечисленные компоненты коммуникативной компетентности позволяют выстроить процесс обучения таким образом, чтобы добиться наибольшего результата: выпустить таких студентов СПО, которые будут готовы к максимально эффективному взаимодействию в профессиональной деятельности. Для этого необходимо понять, какой

способ развития коммуникативной компетентности студентов СПО является наиболее подходящим и результативным в процессе изучения экономических дисциплин.

В современной образовательной практике наиболее распространёнными являются такие методы развития коммуникативной компетентности, как кейс-метод, учебная дискуссия, деловые и ролевые игры, проблемное обучение, работа в малых группах. Перечисленные способы обучения являются интерактивными и создают такие условия, в которых студенты будут вовлекаться в коммуникативное взаимодействие друг с другом.

Но для системы среднего профессионального образования наиболее эффективным способом развития коммуникативной компетентности в рамках изучения экономических дисциплин является метод мозгового штурма, который обеспечивает активное включение всех участников образовательного процесса и создаёт такие условия, при которых коммуникация становится не просто вспомогательным процессом, а центральным элементом учебной деятельности [5]. Наиболее значимым выбранный метод становится при изучении дисциплины «Экономика организации», которая и была взята за основу разработки практической части исследования. Данная дисциплина будет в разы лучше усваиваться студентами СПО при рассмотрении различных экономических ситуаций, для решения которых необходимо коллективное обсуждение в поиске решений.

Важно отметить, что для качественной реализации выбранного метода необходимо, чтобы каждый участник образовательного процесса выполнял строго отведённую ему роль. Так, преподаватель берет на себя функцию организатора и контролирует соблюдение правил и комфортной атмосферы в коллективе. Обучающиеся, в свою очередь, выступают в роли активных участников коллективного обсуждения, предлагая идеи для решения задач и аргументируя свою точку зрения. Метод мозгового штурма реализуется этапами, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Этапы проведения метода мозгового штурма

№	Название этапа	Описание этапа
1	Постановка проблемы	Преподаватель даёт проблемную ситуацию
2	Генерация идей	Обучающиеся свободно предлагают любые варианты решений проблемной ситуации, не оценивая их правильность.
3	Обсуждение и уточнение	Обсуждаются и уточняются предложенные идеи, выделяются наиболее ценные. Дается окончательный результат мозгового штурма.
4	Рефлексия	Обучающиеся оценивают, насколько активно они участвовали в обсуждении, какие коммуникативные трудности возникали.

Но даже данный метод не всегда позволяет зафиксировать, насколько активным был тот или иной студент в процессе проведения мозгового штурма. Поэтому необходимо использовать дополнительные методические инструменты, которые бы позволили структурировать учебную деятельность и ориентировать её на развитие коммуникативной компетентности.

Подобным инструментом для организации деятельности обучающихся был выбран маршрутный лист, значимость которого обусловлена следующими его функциями: организует деятельность, структурируя работу студентов на каждом этапе мозгового штурма; способствует включенности всех участников благодаря индивидуальному заполнению маршрутного листа; позволяет каждому участнику оценить эффективность коммуникативной активности на всех этапах мозгового штурма. Помимо этого, маршрутный лист позволяет преподавателю оценить уровень коммуникативной деятельности каждого студента и понять, насколько эффективным является применяемый метод обучения. Таким образом, исходя из вышесказанного, был разработан маршрутный лист обучающегося (рис. 1), который является вспомогательным инструментом для проведения мозгового штурма в рамках дисциплины «Экономка организации». Данный продукт включает в себя следующие задания, которые помогут студентам структурировать их деятельность: анализ экономической проблемы; формулировка собственных идей по решению экономической ситуации; участие в коллективном обсуждении; умение слушать и анализировать других участников группы; оценка своего участия в обсуждении и анализ трудностей в коммуникации.

Маршрутный лист обучающегося по дисциплине «Экономика организации»

Цель маршрутного листа: организация и активизация коммуникативной деятельности обучающихся в процессе мозгового штурма, направленного на обсуждение экономической проблемы, а также развитие умений устного общения, аргументации и взаимодействия в группе.

ФИО обучающегося: _____

Группа: _____

Этап 1. Осознание проблемы.
Прочитайте формулировку проблемы, предложенной преподавателем, и ответьте письменно на вопросы:

1. В чём заключается основная экономическая проблема?
2. Почему данная проблема актуальна?

Этап 2. Генерация идей (мозговой штурм).
В ходе коллективного обсуждения предложите не менее двух идей, направленных на решение обозначенной проблемы.

Мои идеи: _____

Этап 3. Участие в обсуждении и совместный выбор решений.
Отметьте, какие виды коммуникативной активности вы проявляли в ходе обсуждения (можно отметить несколько вариантов):

- ☐ высказывал(а) собственные идеи
- ☐ дополнял(а) идеи других участников
- ☐ задавал(а) вопросы
- ☐ аргументировал(а) свою позицию
- ☐ слушал(а) и анализировал(а) предложения группы

Запишите идеи, которые по вашему мнению были признаны группой наиболее целесообразными: _____

Этап 4. Рефлексия.
Ответьте кратко на вопросы:

1. Насколько активно вы участвовали в обсуждении по десятибалльной шкале?
2. Какие коммуникативные трудности возникли в процессе мозгового штурма?
3. Какие навыки общения, по вашему мнению, вы смогли развить?

Рис. 1 – Маршрутный лист

Использование маршрутного листа позволит сформировать ключевые компоненты коммуникативной компетентности обучающихся среднего профессионального обучения, в том числе умение выражать собственное мнение, слушать и учитывать позицию других участников общения, а также аргументировать своё мнение и качественно взаимодействовать в группе с целью решения конкретной задачи.

Заключение. Коммуникативная компетентность является неотъемлемой частью формирования профессиональной компетенций студентов СПО, особенно это касается специалистов экономических отраслей. Поэтому в процессе изучения экономических дисциплин необходимо внедрение интерактивных методов обучения. Так, применение метода мозгового штурма позволяет студентам образовательного учреждения активно включаться в коммуникативную деятельность, в течении которой будут формироваться конкретные компоненты коммуникативной компетентности. Данный метод должен быть также дополнен методическим инструментом, таким, как маршрутный лист обучающегося, который поможет структурировать учебную деятельность.

Список литературы

1. Джигоева, А. Р. Понятие и сущность коммуникативной компетентности в структуре психолого-педагогического знания / А. Р. Джигоева // Электронный научный журнал «Дневник науки» — 2025. — №2.
2. Захарченко, А. А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция на основе анализа отечественных и зарубежных исследований / А. А. Захарченко, Т.А. Кот // Проблемы современного педагогического образования — 2020. — № 68-2. — С. 103-108.
3. Журомская, Н. В. К вопросу о формировании о коммуникативной компетенции обучающихся в организациях среднего профессионального образования / Н.В. Журомская // Вестник МИТУ-МАСИ — 2020. — № 4. — С. 41-47.
4. Мусихина, Е. А. Формирование коммуникативных компетенций обучающихся СПО, ОДПО в рамках экономических дисциплин / Е. А. Мусихина, С. Ю. Ланина // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — № 86. — С. 95-98.
5. Ланина, С. Ю. Брейнсторминг как метод обучения будущих экономистов на занятиях по математике / С. Ю. Ланина // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. — 2020. — № 9(187). — С. 195-196.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS WITHIN THE FRAMEWORK OF ECONOMIC DISCIPLINES

Zharikova P.V.

*Scientific supervisor: Lanina S.Yu, Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor*

*Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Amur region, Russian
Federation*

Annotation. The article examines the problem of developing communicative competence of students of secondary vocational education institutions in the process of studying economic disciplines, reveals the concept of communicative competence and its main components. Particular attention is given to the brainstorming method as an effective way to develop students' communicative skills. Practical experience of its application within the «Organizational Economics» course is presented, and a student roadmap is developed.

Keywords: communicative competence, secondary vocational education, economic discipline, brainstorming method, student route sheet.

УДК 373.5:51-052.3

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ПРИЁМОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Карацюна А.Е.

Научный руководитель: Онуфриенко О.Г., канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет

им. П.Д. Осипенко»,

г. Бердянск, Запорожская область, РФ

karatsiupart@yandex.ru

Аннотация. В статье оценивается целесообразность применения игровых приёмов на уроках математики в основной школе. Исследуется нормативная база и опыт отечественных ученых. Согласно результатам проведённого анализа, отмечено положительное влияние на уровень мотивации и качество знаний учащихся.

Ключевые слова: формирование компетенций, игровые технологии, мотивация, качество знаний, работа с данными, творческая математика.

Введение. Современное образование стремится к формированию не только предметных, но и метапредметных компетенций у учащихся. Одним из эффективных путей достижения этой цели является внедрение игровых приёмов в учебный процесс. В условиях перехода к новым образовательным стандартам особую значимость приобретает организация активной познавательной деятельности учащихся, способствующая развитию их творческого потенциала и интереса к изучению предмета. Математика, будучи одним из базовых школьных предметов, часто вызывает трудности у учащихся основной школы. Некоторые школьники испытывают страх перед сложными формулами и абстрактными понятиями, что снижает мотивацию к обучению.

Актуальность внедрения игровых методов в курс математики основной школы определяется их способностью трансформировать восприятие предмета: дидактические игры снижают когнитивную нагрузку, концентрируют внимание учащихся на ключевых алгоритмах и повышают мотивацию за счёт неопределённости результата, характерной для игровой ситуации. Следовательно, поиск и научное обоснование игровых

технологий, адаптированных к математическому содержанию базового уровня, представляется необходимым условием для повышения качества математического образования в условиях основной школы.

Регулирование вопросов применения игровых технологий в образовательном процессе осуществляется рядом нормативных документов Российской Федерации. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), одной из ключевых задач обучения является формирование у учащихся умений самостоятельно добывать знания, применять их в различных ситуациях, а также развивать инициативу и ответственность за результаты своей деятельности [1].

ФГОС ООО подчеркивает важность использования активных и интерактивных форм организации учебной деятельности, среди которых значительное место отводится игровым технологиям. Они способствуют развитию универсальных учебных действий, формированию коммуникативной культуры и познавательной активности учащихся [2].

Кроме того, в Концепции развития математического образования в Российской Федерации особое внимание уделяется необходимости повышения интереса учащихся к изучению математики.

Согласно действующим нормативным документам, обновление математического образования в основной школе предполагает переход к технологиям, обеспечивающим высокий уровень вовлечённости обучающихся; к таким технологиям относятся игровые, поскольку они повышают привлекательность учебной деятельности без потери дидактической насыщенности [3].

Следовательно, использование игровых приёмов в математическом курсе соответствует как федеральным требованиям, так и критериям качества современного урока.

Отечественные и зарубежные исследования последних десятилетий систематически фиксируют позитивный эффект игровых структур на ключевые образовательные параметры: мотивацию, когнитивную активность и устойчивость знаний. А. И. Бабич констатирует, что внедрение игровых моделей на уроках математики формирует у учащихся устойчивую учебную мотивацию и способствует преодолению барьеров при усвоении комплексных разделов курса, трансформируя восприятие математики из «трудного» в «доступный» предмет [4].

Этой точки зрения придерживается и Ю. И. Миклашевич, который рассматривает геймификацию как одну из современных форм внедрения игровых элементов в образовательный процесс. Он подчеркивает, что такие приёмы, как соревнования, уровневая система и награды, способствуют повышению вовлечённости учащихся в учебную деятельность [5].

А. И. Старыгина и Т. И. Прудникова в своих работах представляют практические примеры использования игровых приёмов на уроках математики в начальной школе. Хотя их исследования сосредоточены на

младших классах, многие принципы могут быть адаптированы и для учащихся основной школы [6]. К похожим выводам приходит Ю. Б. Надточий. В своих исследованиях он показывает, что игровые методы могут быть эффективно использованы не только в начальной, но и в основной школе. Особенно это проявляется там, где наглядность и интерактивность играют ключевую роль, например, при изучении сложных тем алгебры и геометрии [7].

Основная часть. Игровые технологии могут послужить толчком к повышению познавательного интереса у учащихся, отмечают В. К. Пенский и В. М. Долганов. Грамотно организованная игра превращается в мощный инструмент для достижения более высоких результатов в обучении [8]. Таким образом, анализ научных трудов позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего изучения и внедрения игровых приёмов в образовательную практику, особенно в контексте обучения математике в основной школе.

Целью данного исследования является выявление эффективности применения игровых приёмов на уроках математики в основной школе и разработка методических рекомендаций по их использованию с целью повышения мотивации учащихся и улучшения качества знаний.

Цель исследования реализована через комплекс взаимосвязанных этапов. На первом этапе систематизированы теоретические источники, отражающие современное состояние проблемы игровых технологий в математическом образовании; на втором – проанализированы нормативно-правовые акты, определяющие параметры образовательного процесса в основной школе. Далее выделена типология игровых приёмов, адаптированных к математическому контенту, и разработаны конкретные методические рекомендации по их внедрению.

Эмпирический блок включал формирующий эксперимент с последующей количественной и качественной обработкой данных для оценки дидактической эффективности предложенных процедур. Игровой приём трактуется как организационная форма учебного взаимодействия, в структуре которой игровая цель подчинена познавательной и выполняет функцию активатора внимания и мотивации. Такие приёмы устраняют пассивное восприятие материала, трансформируя академическую задачу в проблемно-игровую ситуацию, что повышает уровень когнитивной вовлечённости обучающихся.

Рассмотрим примеры игровых приёмов на уроках математики в основной школе. Математическое лото используется для актуализации знаний по теме «Обыкновенные дроби». Каждому ученику выдаётся карточка-поле с набором чисел-ответов; ведущий (учитель) поочерёдно оглашает вычислительные задания. Учащийся закрывает соответствующее значение, если оно присутствует на его поле. Побеждает тот, кто первым закроет всю карточку или выстроит заданную конфигурацию. Процедура обеспечивает многократное повторение операций сложения, вычитания и

преобразования дробей в сжатые временные рамки и требует постоянного переключения внимания между акустическим сигналом и визуальным поиском, что повышает устойчивость зрительно-слуховых связей и скорость арифметических реакций.

На основании анализа литературы выделены четыре функциональные группы игровых средств, применимых на уроках математики в 5–9 классах (табл. 1).

Таблица 1 – Игровые приёмы

Группа	Примеры приёмов	Цель
Дидактические игры	Математическое лото, кроссворды, карточки с заданиями	Формирование вычислительных навыков, закрепление знаний
Игры-соревнования	Математические эстафеты, викторины, конкурсы	Развитие скорости реакции, командного взаимодействия
Рольевые игры	Игра «Учитель – ученик», деловые игры	Развитие коммуникативных навыков, уверенности в себе
Логические игры	Загадки, ребусы, головоломки	Развитие логического мышления, смекалки
Игры-путешествия	Математические квесты, проекты	Развитие воображения, творческих способностей

Математическая эстафета реализуется в формате межгруппового соревнования: каждая команда выстраивается в колонку, первый участник получает вычислительную задачу; после получения результата он фиксирует ответ на бланке и передаёт его следующему ученику, который только после проверки корректности предыдущего результата допускается к своему заданию. Победа присуждается коллективу, минимизировавшему суммарное время выполнения всей серии примеров. Процедура одновременно акцентирует индивидуальную скорость операций и коллективную ответственность за точность вычислений.

Игра «Угадай слово» построена на принципе кодирования: после решения системы мини-задач учащиеся по заранее заданному алгоритму отображают численные ответы в символы, формирующие терминологическую или биографическую единицу (например, фамилию математика или название теоремы). Это стимулирует поиск параллелей между численным результатом и семантическим полем темы, усиливая связь между вычислительным и понятийным компонентами курса.

Математический квест представляет собой многошаговую групповую задачу-цепочку: каждый последующий этап открывается лишь после

корректного выполнения предыдущего, что требует не только предметных знаний, но и стратегического распределения ролей, времени и ресурсов внутри команды. Завершение квеста фиксируется поиском «ключа» – решения комплексной задачи, интегрирующей все пройденные элементы темы.

Для проверки эффективности игровых приёмов была проведена опытно-экспериментальная работа в 9-А и 9-Б классах ГБУ ЗО «СОШ №1 им. В. Ревуцкого» города Бердянск. В течении эксперимента с сентября по ноябрь 2025-го года приняли участие 50 учащихся. Целью эксперимента было выявить влияние игровых приёмов на уровень мотивации и качество знаний у учащихся.

Эксперимент включал четыре последовательные фазы: подготовительную – систематизация теоретических позиций по проблеме геймификации в обучении математике; конструирование дидактических материалов и процедур оценивания; констатирующую – первичное измерение уровня знаний и мотивационного профиля учащихся (тестовые задания, шкала академической мотивации); формирующую – интеграция игровых приёмов в структуру регулярных уроков алгебры и геометрии; контрольную – повторное тестирование и сопоставление полученных метрик с исходными значениями; статистическая обработка различий.

Сопоставление показателей до и после эксперимента (табл. 2) демонстрирует статистически значимые сдвиги: доля учащихся с высокой учебной мотивацией возросла с 55 % до 87 % ($\Delta=+32$ %), качество знаний – с 61 % до 91 % ($\Delta=+30$ %), уровень самостоятельности – с 50 % до 82 % ($\Delta=+32$ %). Эти изменения подтверждаются критерием χ^2 ($p<0,01$), что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о случайном характере различий.

Таблица 2 – Результаты диагностики

Показатель	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Уровень мотивации	55%	87%
Качество знаний	61%	91%
Уровень самостоятельности	50%	82%

Уточняющий анализ учебной активности показал, что внедрение игровых методик коррелирует с ростом частоты инициативных высказываний ($r=0,71$) и снижением шкалы тревожности Спилбергера-Ханина ($t=-2,34$; $p<0,05$). Следовательно, геймификация способствует не только когнитивному, но и аффективному компоненту учебной деятельности.

Заключение. Целенаправленное использование игровых методов в курсе математики основной школы статистически достоверно повышает

мотивацию и качество знаний учащихся. Полученные эффекты устойчивы к контролю по времени и сохраняются в течение как минимум одного месяца после завершения эксперимента.

Анализ научной литературы и результатов опытно-экспериментальной работы показал, что игровые приёмы являются эффективным средством активизации учебной деятельности учащихся основной школы. Однако их использование должно быть осмысленным, продуманным и соответствовать возрастным особенностям учащихся.

Таким образом, педагогам следует активнее внедрять игровые технологии в свою практику, при этом постоянно совершенствуя свои профессиональные навыки и ориентируясь на лучшие отечественные и зарубежные практики. Это позволит повысить эффективность образовательного процесса и создать благоприятные условия для всестороннего развития учащихся.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 № 1897.
2. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р.
4. Бабич, А. И. Использование игровых технологий на уроках математики как условие формирования учебной мотивации у младших школьников / А. И. Бабич // Научный альманах. – 2021. – № 4-1(78). – С. 99-102. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45840630> (дата обращения 10.03.2026).
5. Миклашевич, Ю. И. Использование приёмов геймификации на уроках математики / Ю. И. Миклашевич // Современные векторы в образовании: теория и практика: Статьи и материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Коломна, 24 декабря 2021 года. – Коломна, 2022. – С. 176-182. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49313517> (дата обращения 10.03.2026).
6. Старыгина, А. И. Применение игровых технологий на уроках математики в младшей школе / А. И. Старыгина, Т. И. Прудникова // Традиции и инновации в педагогике начальной школы. – Симферополь, 2022. – С. 350-355. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48832905> (дата обращения 10.03.2026).
7. Надточий, Ю. Б. Использование игровых методов и приемов обучения на занятиях по дисциплинам математического цикла / Ю. Б. Надточий // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 2(42). – С. 133-140. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46482924> (дата обращения 10.03.2026).
8. Пенский, В. К. Применение игровых технологий на уроках математики как средство повышения познавательного интереса / В. К. Пенский, В. М. Долганов // Актуальные вопросы физико-математического образования. – Грозный, 2021. – С. 127-131. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46346960> (дата обращения 10.03.2026).

APPLICATION OF GAME TECHNIQUES IN MATHEMATICS LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Karatsiupa A. E.

Scientific supervisor: Onufriienko O. G., PhD, Associate Professor

Azov State Pedagogical University oppkalt etter P.D. Osipenko, Berdyansk, Zaporozhye Region, Russian Federation

Annotation. The article assesses the feasibility of using game techniques in mathematics lessons at secondary schools. The regulatory framework and the experience of Russian scientists are studied. According to the results of the analysis, a positive impact on the level of motivation and the quality of students' knowledge has been noted.

Keywords: competence formation, game technologies, motivation, quality of knowledge, data handling, creative mathematics.

УДК 373.2

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кащеева В.В.

Научный руководитель: Святенко А.А., канд. эконом. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ.

semenova-viki@mail.ru; a.svyatenko02@mail.ru

Аннотация. Готовность будущих педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников представляет собой интегративное качество личности, которое обеспечивает результативное взаимодействие педагога с родителями. Таким образом, вопрос налаживания горизонтальных коммуникационных связей в сфере воспитания в педагогике всегда являлся актуальным.

Ключевые слова: взаимодействие, готовность к сотрудничеству, будущие педагоги, дошкольная образовательная организация, родители воспитанников.

Вступление. Воспитать настоящего человека непростое дело: оно требует времени, сил, знаний, определенных навыков и высокой требовательности родителей к самим себе. В народной мудрости бытует такое расхожее мнение: «что достаточно стать родителями, чтобы быть воспитателями». В этом случае важно помнить слова великого педагога К.Д. Ушинского: «Воспитатель сам должен быть воспитан». Родителям предстоит вести своего ребенка нелегкой и длинной дорогой в большой и сложный мир знаний, чувств, труда. Только доброе, любящее сердце в тесном союзе с разумом обогащенным опытом и наукой, может успешно содействовать воспитанию, формированию детской личности [4].

Основная часть. Одна из целей дошкольного образования, согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - создание необходимых условий для формирования ответственных взаимоотношений с семьями воспитанников и развития

компетентности родителей, обеспечение права родителей на уважение и понимание, а также участие в жизни дошкольного образования. Проведенный нами анализ научной литературы [1-4], определил существующую проблему по взаимодействию между будущими педагогами дошкольного образования и родителями воспитанников. Что позволило нам разработать теоретическую модель взаимодействия будущих педагогов дошкольного образования с семьями воспитанников на примере Государственного коммунального дошкольного образовательного учреждения № 101 г. Донецка (ДОО). В основу системного структурированного процесса по реализации модели в дошкольной образовательной организации по взаимодействию будущих педагогов с родителями воспитанников входит: информационно-аналитический блок; практический блок; контрольно-оценочный блок.

Модель предполагает создание в определённой последовательности следующих ситуаций, таких как: учет интересов и запросов семьи, создание атмосферы взаимопонимания и общности интересов, позитивный настрой на общение, активирование и обогащение умений родителей по воспитанию детей, формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников. Основные формы взаимодействия между дошкольным образовательным учреждением и семьями воспитанников указаны на рис. 1.



Рис. 1 – Основные формы взаимодействия ДОО и семьи воспитанников

Отмечая ряд объективных факторов, педагоги указывают на важность взаимодействия родителей и дошкольной образовательной

организации, как одной из ведущих задач ФГОС ДО, раскрывают различные формы работы с родителями, которые мы планируем применить в нашей модели такие как мастер-класс, анкетирование, беседа, консультации. Все эти формы взаимодействия помогут будущим педагогам понять суть взаимодействия с родителями, научиться доносить родителям информацию о важности педагогического воспитания. Педагогу важно научиться контактировать с семьями воспитанников и понять, что только от нас зависит будущее наших детей. Совместная деятельность воспитывающих взрослых может быть организована в разнообразных традиционных и инновационных формах: акции, ассамблеи, вечера музыки и поэзии, посещения семьями программных мероприятий семейного абонеента, организованных учреждениями культуры и искусства по запросу детского сада; семейные гостиные, фестивали, семейные клубы, вечера вопросов и ответов, салоны, студии, праздники (в том числе семейные), прогулки, экскурсии, проектная деятельность, семейный театр.

Использование педагогами в своей работе названных форм взаимодействия с семьей, позволят успешно реализовать образовательную программу дошкольного образования. Определяющей целью разнообразной совместной деятельности в триаде «педагоги-родители-дети» является удовлетворение не только базисных стремлений и потребностей ребенка, но и стремлений и потребностей родителей и педагогов [2].

Опишем Информационно-аналитический блок, целью которого является изучение семьи ребенка, выяснение образовательных потребностей родителей, установление контакта с ее членами для согласования воспитательного процесса с ребенком. Анализ готовности будущих педагогов дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников.

Согласно цели, в этом блоке будут реализовываться задачи: сбор и анализ сведений о родителях и детях, анализ готовности будущих педагогов к взаимодействию с родителями воспитанников, выявление готовности семьи ответить на запросы дошкольной образовательной организации, сбор и анализ сведений о предпочитаемых формах взаимодействия.

В широком диапазоне будут реализованы следующие методологические подходы: Методологические подходы используемые при реализации модели взаимодействия будущих педагогов дошкольного образования с родителями воспитанников: личностно-ориентированный, принцип открытости детского сада для родителей, метод проектов, принцип открытости и взаимодействия воспитателей ДОО и родителей.

Немаловажную роль при реализации предложенной модели играет практический блок, включающий взаимодействия педагогов дошкольного образования с родителями воспитанников. и направлен на овладение воспитателями практическими умениями и навыками.

В широком аспекте данного блока рассматривается: развитие умения применять методы изучения семьи и образовательные потребности родителей у будущих педагогов ДОО, формирование у будущих педагогов ДОО умения прогнозировать результаты развития ребёнка в семье, определять оптимальные пути его развития, развитие умения ориентироваться в информации, отбирать из неё необходимое для собственной работы с родителями, формирование готовности у будущих педагогов умения осуществлять индивидуальный подход к родителям в процессе общения, формирование навыков организации традиционных и нетрадиционных форм общения с родителями, оказания действенной помощи родителям.[1].

При практической реализации данного блока будут решаться следующие задачи: активизировать воспитательные возможности родителей, привлечь родителей к участию в образовательном процессе и общественной жизни ДОО, использовать опыт семейного воспитания для реализации образовательных программ, способствовать обогащению личного опыта всех участников взаимодействия посредством деятельности, её преобразования и изменения.

Немаловажное значение играет Контрольно-оценочный блок, предполагающий анализ эффективности мастер-класса, которое проводится будущими педагогами ДОО. С этой целью используют разные методы опросов, такие как: беседа, опрос, анкетирование, диагностика, мастер-класс.

Реализация указанного блока будет эффективна при взаимодействии будущих педагогов ДОО с родителями воспитанников, при таких условиях как: определение общих целей и задач, соответствующие условия интерактивной образовательной среды в группе ДОО, где будет проходить мастер-класс, организация качества оборудования и средств необходимых на мастер-класс, доброжелательный стиль общения [3].

Выводы. Таким образом полная реализация данной модели будет формировать у будущих педагогов дошкольного образования эффективное взаимодействие с родителями.

Важно понимать, что задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если дошкольная образовательная организация поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества, семья и ДОО связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, входе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе.

Список литературы

1. Астраханцева, С. В. Социально-культурный потенциал системы дополнительного образования детей в работе с семьей // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2012. – № 3. – С. 107-111.
2. Арнаутова, Е. П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е. П. Арнаутова / URL: http://www.dou4sun.ru/files/File/biblioteka_arnautova-family-kg.pdf. Москва, 2002. (дата обращения 22.12.2025).
3. Бочкарева, З. В. Мастер-класс как эффективная форма работы с родителями в дошкольном учреждении / З. В. Бочкарева, Е. В. Ашпина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 20 (206). — С. 378-381. — URL: <https://moluch.ru/archive/206/50411/>. (дата обращения 22.12.2025).
4. Ушакова, Г. В. Педагогическое просвещение родителей в условиях дошкольного просвещения / Г. В. Ушкова / 25.08.2018 URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/320353-pedagogicheskoe-prosveschenie-roditelej-v-dos/>. (дата обращения 22.12.2025).

IMPLEMENTATION OF A MODEL IN A PRE-SCHOOL ORGANIZATION FOR INTERACTION BETWEEN FUTURE TEACHERS AND CHILDREN'S PARENTS.

Kashcheeva V. V.

Scientific supervisor: Svyatenko A.A., Candidate of Economic Sciences, Associate Professor

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The willingness of future teachers to interact with the parents of pupils is an integrative personality quality that ensures effective interaction between the teacher and the parents. Thus, the issue of establishing horizontal communication links in the field of education in pedagogy has always been relevant.

Keywords: interaction, willingness to cooperate, future teachers, preschool educational organization, parents of pupils.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ТРЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ДЕФИЦИТА ВРЕМЕНИ И ВЫСОКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Килеев П.Н.

Научный руководитель: Львова С.В., канд. психол. наук, доцент
ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»
г. Москва, РФ
surfduude@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема психоэмоциональной устойчивости тренеров по скейтбордингу как ключевого фактора профилактики профессионального выгорания. На основе анализа специфики деятельности тренера в экстремальных видах спорта выявлены основные стрессоры: дефицит времени, высокая ответственность за безопасность обучающихся, необходимость совмещения педагогических, административных и психологических функций. Представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающие эффективность разработанной программы профилактики выгорания, интегрирующей техники саморегуляции и методы когнитивной перестройки.

Ключевые слова: психоэмоциональная устойчивость, профессиональное выгорание, тренер по скейтбордингу, экстремальные виды спорта, стресс, саморегуляция.

Введение. Эмоциональное выгорание или синдром эмоционального выгорания – это заключительная стадия процесса, на которой люди, глубоко эмоционально вовлеченные в что-либо, теряют свой первоначальный энтузиазм и мотивацию.

Это состояние физического, эмоционального и психического истощения, которое возникает в результате длительного пребывания в чрезвычайно эмоционально сложных ситуациях. Термин «эмоциональное выгорание» впервые был использован в 70-х годах XX века для описания проблем работников и волонтеров в американских бесплатных клиниках [4].

Позднее были разработаны теоретические модели, согласно которым синдром эмоционального выгорания формируется по трем параметрам: полное эмоциональное истощение, деперсонализация, снижение работоспособности. Считается, что люди, которые по роду своей деятельности часто и интенсивно контактируют с другими людьми, подвержены эмоциональному выгоранию [9].

Профессиональная деятельность тренера по скейтбордингу характеризуется уникальным сочетанием факторов, создающих высокий риск развития синдрома эмоционального выгорания. К ним относятся: дефицит времени при планировании и проведении тренировочного процесса, высокая ответственность за безопасность воспитанников в

условиях объективного риска травматизма, необходимость совмещения педагогических, административных и психологических функций.

Синдром эмоционального выгорания характеризуется как реакция на хронические межличностные стрессоры на работе, или как последняя фаза реакции на стресс, то есть фаза истощения [1]. По данным современных исследований, до 60% молодых тренеров-наставников в экстремальных видах спорта покидают профессию в первые 3–5 лет, причем основной причиной называется именно эмоциональное выгорание. Цель настоящего исследования – выявить особенности проявления профессионального выгорания у тренеров по скейтбордингу и обосновать эффективность разработанной программы профилактики данного синдрома.

Основная часть. Феномен профессионального выгорания в психологической науке имеет солидную теоретическую базу.

Выгорание рассматривается как динамический процесс, последовательно проходящий три фазы: напряжение, сопротивление и истощение [2]. Синдром выгорания развивается у психически здоровых людей в результате хронического стресса и неудовлетворенности на рабочем месте. Эмоционально напряженная работа требует большей эмоциональной вовлеченности, что является причиной высокой самоотдачи в работе [4; 8]. Выделяют три основные области, в которых проявляется эмоциональное выгорание: психологическая, физическая и социальная сфера. На психическом плане присутствуют чувства индивида: печаль, негативное и циничное отношение, жалость к себе, непризнание, чувство безнадежности и фрустрация. В результате этих негативных эмоций активность, креативность и инициативность индивида снижаются.

Человек находится в депрессии, морально устает и проявляет безразличие к работе и окружающей среде. Физическая область включает в себя соматические проявления, такие как апатия, усталость, а также головные боли, боли в мышцах, нарушения сна и затрудненное дыхание.

Социальное измерение относится к социальным отношениям, в которых индивид не способен проявить достаточную эмпатию и преобладает конфликт [3]. Психологические особенности деятельности тренера в скейтбординге определяются экстремальным и субкультурным характером дисциплины [10]. Эффективная работа требует от тренера синтеза технической экспертизы, глубокого понимания внутреннего мира спортсмена и компетентности в субкультурных кодах.

Эмоциональное выгорание возникает у спортсменов из-за таких факторов, как увеличение объема и нагрузки тренировок, акцент на соревновательность, нехватка времени для необходимого восстановления и длительный, постоянно усиливающийся стресс. В дополнение к интенсивным тренировкам, важным способствующим фактором является давление и строгие требования со стороны тренеров и родителей.

Существует взаимосвязь между стрессом и восстановлением: чем сильнее стресс, тем лучше и дольше требуется восстановление. Однако

спортсменам это недоступно из-за нехватки времени, и запускается циклический процесс, в течение которого стресс продолжает нарастать, пока в некоторых случаях не достигает невыносимой степени.

Для выявления особенностей профессионального выгорания и апробации программы профилактики было проведено эмпирическое исследование на базе четырех специализированных центров экстремального спорта г. Москвы. В исследовании приняли участие 19 тренеров по скейтбордингу (14 мужчин и 5 женщин) в возрасте от 19 до 35 лет (средний возраст $24,4 \pm 4,1$ лет) с тренерским стажем более 3-х лет.

Методологический комплекс включал: опросник профессионального выгорания Маслач (MBI), методику диагностики уровня эмоционального выгорания, шкалу ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина, опросник способов совладающего поведения (WCQ), шкалу субъективного благополучия.

Результаты первичной диагностики выявили клинически значимую картину. Показатели эмоционального истощения в обеих группах соответствовали высокому уровню (КГ – $30,2 \pm 1,1$ балла; ЭГ – $30,4 \pm 1,7$ балла). Значения по шкале деперсонализации также находились в зоне высокого уровня (КГ – $12,1 \pm 1,0$ балла; ЭГ – $11,8 \pm 0,9$ балла). Баллы по шкале редукции профессиональных достижений соответствовали низкому уровню (КГ – $30,3 \pm 2,2$ балла; ЭГ – $30,3 \pm 1,3$ балла).

В структуре совладающего поведения обеих групп доминировали дезадаптивные стратегии: «Бегство-избегание» и «Дистанцирование».

На основе теоретического анализа и результатов первичной диагностики была разработана авторская программа профилактики профессионального выгорания.

При создании программы учитывались современные подходы к профилактике выгорания, включающие развитие навыков осознанности и эмоциональной саморегуляции [5; 7].

Таблица 1 – Структура программы профилактики профессионального выгорания

Компонент программы	Содержание	Периодичность
Когнитивный	Информирование о природе стресса и выгорания, работа с катастрофизирующими мыслями	2 занятия
Эмоционально-регулятивный	Техники саморегуляции дыхания, методы релаксации, позитивная визуализация	3 занятия
Поведенческий	Развитие адаптивных копинг-стратегий, тренинг коммуникативных навыков	2 занятия
Рефлексивный	Профессиональная рефлексия, целеполагание, работа с профессиональной идентичностью	1 занятие

Программа реализовывалась в гибридном формате и включала очный групповой компонент (8 занятий, 1 раз в неделю, длительностью 2 часа) и онлайн-сопровождение. Разработанная программа профилактики профессионального выгорания имела модульную структуру и включала четыре взаимосвязанных компонента, реализованных в ходе очных занятий.

Основу программы составлял когнитивный компонент, в рамках которого первостепенное внимание уделялось информированию участников о природе стресса и механизмах развития выгорания. Важной составляющей этого этапа являлась психокоррекционная работа с иррациональными установками и катастрофизирующими мыслями, которые усиливают эмоциональное напряжение и способствуют развитию синдрома. Центральное место в структуре программы занимал эмоционально-регулятивный компонент, направленный на формирование навыков произвольной саморегуляции эмоциональных состояний. Участники осваивали техники регуляции дыхания как базовый метод снижения острого стресса, а также знакомились с методами глубокой релаксации и позитивной визуализации, позволяющими восстанавливать психоземotionalный ресурс. В рамках поведенческого компонента решались задачи формирования и закрепления адаптивных копинг-стратегий в профессиональной деятельности. Работа была ориентирована на расширение поведенческого репертуара участников в сложных коммуникативных ситуациях и развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия в коллективе. Завершающим этапом очной работы являлся рефлексивный компонент, который был посвящен осмыслению собственной профессиональной деятельности. В ходе занятий создавались условия для углубления профессиональной рефлексии, актуализации процессов целеполагания и укрепления позитивной профессиональной идентичности участников, что является важным фактором устойчивости к выгоранию. После реализации программы в экспериментальной группе была зафиксирована достоверная трансформация по всем измеряемым параметрам.

Таблица 2 – Динамика показателей профессионального выгорания в экспериментальной группе (n=10)

Показатель	До эксперимента	После эксперимента	Достоверность различий
Эмоциональное истощение, баллы	30,2±1,1	20,9±0,7	t=2,85; p<0,05
Деперсонализация, баллы	12,1±1,0	4,8±0,9	t=4,91; p<0,01
Редукция проф. достижений, баллы	30,3±2,2	34,9±1,0	t=3,47; p<0,05
Личностная тревожность, баллы	31,5±1,5	24,8±0,9	t=5,18; p<0,01
Субъективное благополучие, баллы	66,5±3,03	78,2±2,04	t=9,87; p<0,01

Общий балл выгорания (по методике), баллы	60,0±3,67	34,5±2,87	t=12,45; p<0,01
---	-----------	-----------	-----------------

Значительные изменения произошли в структуре совладающего поведения. Показатель по шкале «Бегство-избегание» уменьшился с 22,5±2,2 до 17,5±2,17 балла (t=4,91; p<0,01). «Дистанцирование» снизилось с 18,9±1,9 до 15,0±1,91 балла (t=4,47; p<0,01).

Одновременно усилились адаптивные стратегии: «Поиск социальной поддержки» вырос с 10,0±1,9 до 14,0±1,51 балла (t=5,18; p<0,01), «Планирование решения проблемы» увеличилось с 12,4±2,2 до 16,4±2,22 балла (t=4,02; p<0,01).

В контрольной группе, продолжавшей обычную профессиональную деятельность без специального вмешательства, достоверной динамики не наблюдалось (p>0,05), что подтверждает специфичность полученного эффекта.

Полученные результаты согласуются с выводами других исследователей о том, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие способно не только купировать симптомы выгорания, но и сформировать устойчивый ресурсный профиль личности [1; 6; 7].

Практические рекомендации по развитию психоэмоциональной устойчивости тренеров по скейтбордингу включают следующие пункты.

1. Регулярное применение техник саморегуляции дыхания в моменты высокой ответственности (перед сложными элементами, в конфликтных ситуациях).
2. Использование методов позитивной визуализации для моделирования успешного преодоления спортсменами препятствий.
3. Применение техник когнитивной перестройки для работы с катастрофизирующими мыслями.
4. Внедрение принципа поэтапного усложнения задач для снижения уровня тревоги.
5. Развитие навыков профессиональной рефлексии и самоанализа для своевременного выявления признаков эмоционального истощения.

Заключение. Результаты проведенного тестирования позволяют подтвердить исходную гипотезу о том, что реализованное целенаправленное психолого-педагогическое воздействие способно приводить к статистически достоверному снижению уровня профессионального выгорания у тренеров, специализирующихся на скейтбординге. Проведенный анализ изменений показателей экспериментальной группы говорит о эффективности экспериментальной программы и необходимости применения выбранных методов психопрофилактической работы.

В ходе анализа результатов особое внимание привлекла дифференцированная эффективность отдельных элементов программы. Наиболее эффективным было использование практических техник телесной и когнитивной регуляции. Практическое применение тренерами

методик саморегуляции дыхания позволило повысить эффективность в преодолении острых стрессовых реакций, возникающих в ходе процесса тренировки. Использование методов позитивной визуализации способствовало формированию устойчивого внутреннего опорного образа (образов), что позволило восстановить эмоциональное равновесие и моделировать успешные сценарии профессиональной деятельности.

Использование техник когнитивной перестройки позволили переосмыслить течение и исход стрессогенных ситуаций, так как способствовали снижению субъективно значимых неблагоприятных профессиональных факторов, а также позволили выработать более гибкий, адаптивный взгляд на возникающие трудности.

Наиболее значимым итогом проведенной работы стало формирование у участников качественно нового интегративного образования, которое можно охарактеризовать как устойчивый ресурсный профиль личности тренера. Данный феномен выражается не просто во временном улучшении самочувствия, а в глубокой структурной перестройке системы совладания со стрессом.

Зафиксированное в ходе контрольной диагностики снижение выраженности дезадаптивных копинг-стратегий, таких как избегание или конфронтация, сопровождалось отчетливым усилением доли адаптивных, проблемно-ориентированных стратегий, что свидетельствует о переходе тренеров на более зрелый уровень саморегуляции, при котором они оказываются способны не только эффективнее противостоять профессиональному стрессу, но и активнее использовать социальные ресурсы и собственный личностный потенциал для сохранения психологического благополучия.

Совокупность полученных данных убедительно доказывает необходимость внедрения системного психологического сопровождения тренерского состава, занятого в экстремальных видах спорта. Разработанная программа профилактики профессионального выгорания, доказавшая свою результативность в ходе исследования, обладает высоким потенциалом для практического применения. Ее модульная структура и адаптируемый формат позволяют рекомендовать программу для внедрения в деятельность психологических служб спортивных школ и специализированных центров экстремального спорта, а также для использования в системе повышения квалификации организаций дополнительного профессионального образования при подготовке тренерско-преподавательских кадров.

Список литературы

1. Ашастин, Б. В. Эмоциональное выгорание, как личностно-уровневая реакция тренера на профессиональную деятельность // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 9 (199). – С. 344–349.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2009. – 105 с.

3. Бочавер, К. А., Бондарев, Д. В., Квасов, М. Е. Проблема субъективного благополучия спортивного тренера // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15, № 4. – С. 181–194.
4. Довжик, Л. М. и др. Выгорание спортивного тренера: угроза профессиональной успешности, ментальному здоровью и благополучию // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 4. – С. 24–47.
5. Киселева, А. А. и др. Особенности профессионального выгорания педагогических работников и роль осознанности в его профилактике // Педагогический ИМИДЖ. – 2023. – № 2. – С. 238–260.
6. Краснощеченко, И. П. и др. Условия профилактики профессионального выгорания специалистов профессий сферы спорта // Вестник Калужского университета. Серия 1. – 2020. – Т. 3, № 4. – С. 146–158.
7. Львова, С. В. Материалы к практическим занятиям по педагогической психологии – Москва: Издательство «Перо», 2017. – 100 с.
8. Львова, С. В. Мотивационные и волевые детерминанты профессионального самоопределения старших подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2025. – Т. 14, № 9-1. – С. 116-121.
9. Макарова, Н. В., Мелихова, Т. М. Научно-спортивный журнал // Научно-спортивный журнал (УрГУФК). – 2025. – Т. 3, № 1. – С. 103–113.
10. Пужаев, В. В., Платонова Я. В. Профессиональное выгорание специалистов по физической культуре и спорту // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2025. – № 3. – С. 82–87.

PSYCHOEMOTIONAL STABILITY OF A COACH IN CONDITIONS OF TIME DEFICIT AND HIGH RESPONSIBILITY

Kileev P.N.

***Scientific supervisor: Lvova S.V., PhD in Psychology, Associate Professor
Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation***

Annotation. The article examines the problem of psychoemotional stability of skateboarding coaches as a key factor in preventing professional burnout. Based on the analysis of the specifics of a coach's activity in extreme sports, the main stressors are identified: time deficit, high responsibility for the safety of students, the need to combine pedagogical, administrative and psychological functions. The results of an empirical study confirming the effectiveness of the developed burnout prevention program, integrating self-regulation techniques and cognitive restructuring methods, are presented.

Keywords: psychoemotional stability, professional burnout, skateboarding coach, extreme sports, stress, self-regulation.

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ НА УСВОЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Киселева Н.А.

Научный руководитель: Кирмач Г.А., канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

г. Луганск, ЛНР, РФ

nadegda_kiseleva03@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется влияние мультимедийных презентаций на эффективность усвоения учебного материала студентами педагогических специальностей. Рассматриваются преимущества, ограничения и недостатки в их использовании. Предлагаются методические рекомендации для их более эффективного применения в процессе обучения.

Ключевые слова: вузовское обучение, педагогические специальности, мультимедийные презентации, усвоение материала, наглядность обучения.

Введение. В современном вузовском образовании мультимедийные презентации стали распространенным инструментом визуализации и структурирования учебного материала. Они представляют собой синтез различных форматов информации, включая текст, изображения, аудио и видео, что способствует созданию более насыщенной и интерактивной образовательной среды. Для студентов педагогических специальностей, готовящихся к профессиональной практике и преподаванию, важна не только теоретическая база, но и умение эффективно воспринимать и передавать информацию. В условиях стремительно меняющегося образовательного ландшафта способность использовать мультимедийные технологии становится необходимым навыком будущего педагога.

Цель статьи – проанализировать влияние мультимедийных презентаций на усвоение учебного материала студентами педагогических специальностей, выделить преимущества, ограничения и недостатки при их использовании и разработать методические рекомендации по их применению.

Основная часть. Проблема оптимизации учебного процесса и повышения качества усвоения материала обсуждается в педагогической науке давно. Концепции мультимедиа в образовании опираются на когнитивные теории восприятия и мультимодального обучения, которые подчеркивают значение сочетания вербальной и визуальной информации для построения долговременных когнитивных структур. В условиях современного образовательного пространства, где информация представляется в разнообразных формах, использование мультимедийных ресурсов становится особенно актуальным. Для педагогических

специальностей, где важна демонстрация приемов, моделей поведения и методических приемов, мультимедийные презентации выступают средством повышения наглядности и репрезентации сложных педагогических феноменов. Они позволяют не только иллюстрировать теоретические концепции, но и моделировать практические ситуации, что способствует формированию профессиональных компетенций студентов. Внедрение мультимедийных технологий в учебный процесс открывает новые горизонты для интерактивного обучения и активного вовлечения обучающихся в процесс познания.

Мультимедийные презентации предлагают множество преимуществ в образовательном процессе. Во-первых, они обеспечивают высокую степень наглядности, что позволяет студентам лучше воспринимать и усваивать информацию. Исследования показывают, что визуальные элементы, такие как графики, диаграммы и видео, значительно увеличивают уровень понимания материала. Это особенно актуально для сложных тем, где абстрактные концепции могут быть трудными для восприятия без визуального подкрепления. [2, с. 18-20].

Во-вторых, мультимедийные презентации способствуют активизации познавательной деятельности студентов. Использование интерактивных элементов, таких как опросы и викторины, позволяет вовлечь студентов в процесс обучения, что способствует более глубокому усвоению материала. Студенты становятся не просто пассивными слушателями, а активными участниками образовательного процесса, что в свою очередь развивает их критическое мышление и навыки анализа [3].

В-третьих, позволяют адаптировать обучение под индивидуальные потребности студентов. Каждый учащийся может работать в своем темпе, возвращаясь к сложным темам или углубляясь в интересующие его аспекты материала. Это создает более персонализированный подход к обучению, что особенно важно в условиях разнообразия учебных групп.

Для эффективного использования мультимедийных презентаций преподавателю необходимо проводить регулярную оценку их воздействия на учебный процесс. Систематическая оценка позволяет выявить как сильные, так и слабые стороны применения мультимедиа, что в свою очередь дает возможность внести необходимые коррективы в процесс обучения. Анализ обратной связи от студентов, а также оценка уровня усвоения материала помогут адаптировать содержание и формы представления информации, что способствует более глубокому пониманию и освоению учебного материала. Поэтому, систематическая оценка становится неотъемлемой частью оптимизации образовательного процесса и увеличения его продуктивности. [1].

Несмотря на многочисленные преимущества, применение мультимедийных презентаций в обучении имеет свои ограничения и недостатки. Одним из основных факторов является необходимость наличия технического оборудования и соответствующего программного

обеспечения. В некоторых учебных заведениях технические возможности и условия использования мультимедиа могут быть недостаточно развиты, что ограничивает доступ студентов к современным образовательным ресурсам [5]. Кроме того, недостаток квалифицированного персонала, способного эффективно использовать мультимедийные технологии, может привести к неэффективному обучению. Существуют и психологические аспекты: некоторые учащиеся могут испытывать трудности с восприятием информации в мультимедийном формате, что требует дополнительного времени на адаптацию. Важно учитывать эти ограничения при интеграции мультимедийных средств в образовательный процесс, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения.

Также стоит отметить, что чрезмерное использование мультимедийных презентаций может негативно сказаться на концентрации студентов. Постоянное переключение между различными форматами информации может привести к рассеиванию внимания и снижению усвоения материала. Если мультимедийные презентации не будут должным образом структурированы и логически организованы, это может вызвать информационную перегрузку, что затруднит процесс обучения и восприятия ключевых концепций. Важно стремиться к сбалансированному подходу, где мультимедиа служит дополнением к традиционным методам обучения, а не заменой им [4].

Для эффективного использования мультимедийных презентаций в обучении необходимо учитывать ряд методических условий, которые способствуют оптимизации образовательного процесса. Во-первых, важно правильно подбирать содержание и структуру презентации. Презентации должны быть логично организованы и соответствовать целям обучения, учитывая как возрастные особенности студентов, так и уровень их подготовки. Структурирование информации, использование четких заголовков и визуальных элементов могут значительно повысить восприятие материала.

Во-вторых, преподаватели должны активно вовлекать студентов в процесс обучения. Это можно сделать через обсуждения, групповые задания и другие формы взаимодействия, которые помогают закрепить полученные знания. Вовлечение студентов в активные формы работы способствует не только лучшему усвоению материала, но и развитию критического мышления, что является важным аспектом современного образования. Использование интерактивных элементов, таких как опросы может дополнительно стимулировать интерес и мотивацию учащихся.

В-третьих, необходимо проводить регулярные оценки эффективности использования мультимедийных презентаций в обучении. Оценка может включать как количественные, так и качественные методы, позволяющие выявить сильные и слабые стороны применения мультимедиа в образовательном процессе. Регулярный анализ обратной

связи от студентов и преподавателей позволит внести необходимые коррективы в методику преподавания и содержание презентаций.

Для исключения ошибок и повышения эффективности использования мультимедийных презентаций мы предлагаем педагогам следующие рекомендации по соблюдению определённых требований во время подготовки мультимедийных материалов:

- определите цель презентации: чётко сформулируйте, какую информацию вы хотите донести до аудитории. Это поможет сосредоточиться на главных моментах и избежать избыточной информации. Цель должна быть конкретной и измеримой, что позволит вам оценить успешность презентации после её завершения;

- структурируйте материал: презентация должна иметь логическую структуру, включающую введение, основную часть и заключение. Введение должно заинтересовать слушателей и обозначить ключевые темы, которые будут обсуждаться. Основная часть должна быть разбита на разделы, каждый из которых логически связан с предыдущим. Заключение должно подвести итоги и подчеркнуть основные выводы, чтобы аудитория могла легко запомнить ключевые моменты;

- используйте визуальные элементы: инфографика, изображения и диаграммы делают материал более наглядным и запоминающимся. Однако следите за тем, чтобы они были релевантными и не перегружали слайды. Визуальные элементы должны поддерживать текстовую информацию, а не отвлекать от неё. Правильное использование визуализации помогает лучше понять сложные концепции и данные;

- минимизируйте текст: избегайте больших объемов текста на слайдах. Используйте ключевые слова и фразы, чтобы акцентировать внимание на основных идеях. Это не только облегчает восприятие информации, но и позволяет слушателям сосредоточиться на вашем выступлении, а не на чтении текста;

- выберите шрифты и цвета для удобства восприятия презентации: используйте читаемые шрифты и контрастные цвета для обеспечения хорошей видимости текста. Убедитесь, что цветовая палитра соответствует теме и не отвлекает от содержания. Профессионально подобранные шрифты и цвета могут повысить общее восприятие вашей презентации и сделать её более привлекательной;

- проведите репетицию: перед выступлением обязательно протестируйте презентацию, чтобы убедиться в корректной работе всех элементов и плавности переходов между слайдами. Репетиция позволяет выявить возможные технические проблемы и улучшить уверенность в собственных силах во время выступления;

- учитывайте аудиторию: подумайте о том, кто будет слушать вашу презентацию, и адаптируйте содержание под их уровень знаний и интересы. Знание своей аудитории помогает сделать материал более актуальным и интересным для слушателей;

– обратная связь: после завершения презентации получите отзывы от слушателей, чтобы понять, что было воспринято хорошо, а что требует доработки в будущем. Обратная связь является важным инструментом для самосовершенствования и улучшения качества будущих презентаций.

Следуя этим рекомендациям, педагоги смогут создавать более эффективные и запоминающиеся мультимедийные презентации, что в свою очередь положительно скажется на процессе обучения студентов.

Заключение. Мультимедийные презентации играют ключевую роль в усвоении учебного материала студентами педагогических специальностей. Их использование значительно улучшает наглядность обучения, способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс и позволяет адаптировать материалы под различные стили восприятия. Актуальность применения мультимедийных технологий в образовании обусловлена их способностью облегчать понимание сложных концепций и обеспечивать интерактивность, что в свою очередь повышает мотивацию студентов. Однако, несмотря на очевидные преимущества, для достижения наилучших результатов необходимо учитывать существующие ограничения и недостатки. Эффективная интеграция мультимедийных технологий в образовательный процесс требует тщательной подготовки, включая четкое определение целей, структурирование содержания и использование визуальных элементов. Регулярный анализ воздействия мультимедийных материалов на обучение позволяет выявить их эффективность и внести необходимые коррективы, что способствует оптимизации образовательного процесса и повышению качества подготовки будущих педагогов.

Список литературы

1. Вылегжанина, Е. А. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / Е. А. Вылегжанина, Н. Н. Мальцева. – Текст : электронный // Актуальные задачи педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 4-6. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/7072> (дата обращения: 10.01.2026).
2. Долженкова, В. И. Теоретические основы визуального обучения / В. И. Долженкова – Текст : электронный // Проблемы педагогики, 2015. – № 4 (5). – С. 17-23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-vizualnogo-obucheniya> (дата обращения: 10.01.2026).
3. Мишина, М. Н. Интерактивные презентации как метод интерактивного обучения / М. Н. Мишина, М. М. Мишин, А. М. Мишина – Текст : электронный // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4, № 1. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45754988> (дата обращения: 10.01.2026).
4. Рябинина-Задерновская, В. Е. Особенности организации графической информации в условиях информационной перегрузки / В. Е. Рябинина-Задерновская // Медиа в современном мире. 60-е Петербургские чтения : сборник материалов 60-го Международного научного форума. В 2 т., Санкт-Петербург, 30 июня – 02 2021 года. Том 1. – Санкт-Петербург: ООО "Медиапапир", 2021. – С. 10-11. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46220289> (дата обращения: 11.01.2026).

5. Шапиро, К. В. Организация сопровождения учебно-методического комплекса в цифровой образовательной среде / К. В. Шапиро, Н. В. Макарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2025. – № 216. – С. 54-65. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82773648> (дата обращения: 10.01.2026).

THE INFLUENCE OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS ON THE ASSIMILATION OF EDUCATIONAL MATERIAL BY STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Kiseleva N. A.

Scientific supervisor: Kirmach G. A., PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy

Lugansk state pedagogical university, Lugansk, LNR, Russian Federation

Annotation. The article analyzes the impact of multimedia presentations on the effectiveness of learning by students of pedagogical specialties. The advantages, limitations, and disadvantages of their use are considered. Methodological recommendations are proposed for their more effective application in the learning process.

Keywords: university education, pedagogical specialties, multimedia presentations, material assimilation, visual learning.

УДК 378.2

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ОТЛОЖЕННОЙ ЖИЗНИ И ДЕЗОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Климачева Я.Д.

Научный руководитель: Дорошенко Т.Н., канд. пед. наук, доцент

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва, РФ

KlimachevaYD703@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для современного высшего образования проблема роста среди студентов таких явлений, как синдром отложенной жизни (СОЖ) и социальная дезориентация. Анализируются психологические причины и социальные факторы, способствующие их развитию. Особое внимание уделяется определению комплекса психолого-педагогических условий, направленных на профилактику данных состояний: создание поддерживающей образовательной среды, развитие временной перспективы и навыков целеполагания, а также деятельность кураторов и психологических служб вуза по укреплению социальной идентичности студентов.

Ключевые слова: социальная дезориентация, синдром отложенной жизни, психолого-педагогические условия.

Введение. Студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования мировоззрения, профессионального самоопределения и построения жизненных планов. Однако высокая учебная нагрузка, неопределенность будущего трудоустройства и социально-экономические вызовы нередко приводят к тому, что молодые люди перестают воспринимать настоящее как полноценный этап жизни. Всё чаще в психолого-педагогической литературе и практике работы со студентами встречаются два взаимосвязанных феномена: синдром отложенной жизни и социальная дезориентация. Их профилактика требует создания в вузе специфических психолого-педагогических условий, способствующих своевременной адаптации и личностной зрелости студентов.

Основная часть. Термин «синдром отложенной жизни» (СОЖ) был введен доктором психологических наук В.П. Серкиным в 1997 году для описания особого жизненного сценария, при котором человек искренне полагает, что его «настоящая» жизнь начнется не сейчас, а в будущем — после получения диплома, переезда, повышения на работе или накопления определенной суммы денег [6]. Человек живет в состоянии «временщика», воспринимая текущий момент как черновик или подготовку к будущим достижениям [6].

Психиатр Артём Кузьмин выделяет ключевые признаки этого состояния: использование фраз-маркеров вроде «Я начну, когда...», чувство застоя и неудовлетворенности, а также самоограничивающие убеждения («я не могу начать проект, пока не освою всё на 110%») [1]. Это приводит к прокрастинации, потере контакта с собственными желаниями и, в конечном итоге, к социальной дезадаптации [6].

Социальная дезориентация, в свою очередь, понимается как утрата способности дифференцировать социальные нормы, неумение применять адекватные общественным требованиям способы поведения и отсутствие четких ценностных ориентиров [4]. Исследователь Л. Рышкова подчеркивает, что это результат искажения процесса социализации, когда под влиянием неблагоприятных факторов (включая влияние медиа и утрату возрастной иерархии) у молодого человека не формируется чувствительность к социальным нормам [4].

Эти два явления тесно связаны. Синдром отложенной жизни, формируя установку на обесценивание настоящего, усугубляет социальную дезориентацию: студент не видит смысла встраиваться в текущие социальные связи и академическую жизнь, так как его внимание направлено в абстрактное будущее. И наоборот, отсутствие четких социальных ориентиров усиливает ощущение, что «правильная» жизнь начнется позже, когда эти ориентиры проявятся.

Анализ литературы позволяет выделить несколько групп факторов, способствующих развитию данных состояний в студенческой среде:

1. Детские установки и семейный сценарий. Привычка откладывать жизнь часто формируется еще в детстве, если родители транслировали

установку на то, что реализация и удовольствие возможны только после выполнения неких условий [1, 9].

2. Личностные особенности. Заниженная самооценка и неуверенность в своих силах заставляют студента бесконечно готовиться к профессии, оставаясь в позиции «вечного студента», и откладывать реальные профессиональные пробы [1].

3. Социальные и институциональные факторы. Современный темп жизни, информационная перегрузка и размывание традиционных ценностей в обществе создают фон для социальной дезориентации [4]. В самом вузе факторами риска могут стать анонимность больших потоков, отсутствие индивидуального подхода и слабая интеграция студентов в жизнь учебного заведения [4, 8].

4. Влияние цифровой среды. Подмена реальной социализации «телеэкранной» (или виртуальной), где транслируются искаженные модели успеха и поведения, также дезориентирует молодежь, создавая иллюзию доступной «жизни мечты» в отрыве от реальных действий [4].

Профилактика синдрома отложенной жизни и социальной дезориентации должна носить системный характер и включать в себя создание определенных психолого-педагогических условий.

Важнейшую роль в первичной профилактике играет деятельность кураторов студенческих групп и всего воспитательного блока вуза. Как показывает опыт практической работы, необходимо смещение акцента с формального контроля успеваемости на создание поддерживающей среды [2].

Эффективными мерами являются следующие.

1. Диагностика на начальном этапе. Изучение семейной ситуации, личностных особенностей и уровня адаптации первокурсников позволяет выявить студентов «группы риска», склонных к дезадаптации и дезориентации [2, 7].

2. Индивидуальные программы сопровождения. Для студентов с признаками СОЖ и социальной дезориентации требуется разработка индивидуальных траекторий социально-педагогической реабилитации, включающих помощь в учебной деятельности и разрешении кризисных ситуаций [7].

3. Социокультурное проектирование. Вовлечение студентов в социально значимую деятельность (волонтерство, культурно-массовые мероприятия, проектную работу) помогает им «заземлиться» в настоящем, увидеть результаты своих усилий здесь и сейчас, а не в отдаленном будущем [2, 10].

На сегодняшний день не существует единственной стандартизированной методики исключительно для диагностики СОЖ, однако исследователи успешно применяют комбинацию известных опросников:

Методики для выявления синдрома отложенной жизни:

1. Опросник временной перспективы (ZTPI) Ф. Зимбардо. Позволяет измерить отношение человека к прошлому, настоящему и будущему. При СОЖ часто наблюдается гипертрофированное фаталистическое настоящее (ощущение, что от человека ничего не зависит) и чрезмерная ориентация на отдалённое будущее в ущерб настоящему.

2. Шкала удовлетворённости жизнью (SWLS) Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева. Оценивает субъективное ощущение благополучия. Низкие показатели при высоких притязаниях могут указывать на сценарий отложенной жизни.

3. Опросник «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева. Позволяет оценить осмысленность жизни и локус контроля. Важный показатель для СОЖ — насколько студент считает себя автором собственной жизни.

4. Авторская анкета В.П. Серкина. Содержит прямые вопросы: «Есть ли у Вас ощущение, что настоящая жизнь ещё не началась?», «Откладываете ли Вы важные решения на будущее?» и другие, позволяющие выявить установки на «жизнь потом».

Методики для выявления социальной дезориентации:

1. Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А.К. Осницкого. Диагностирует такие показатели, как адаптированность, самопринятие, принятие других, эмоциональный комфорт. Низкие значения по этим шкалам могут свидетельствовать о социальной дезориентации.

2. Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича. Позволяет изучить иерархию терминальных и инструментальных ценностей, их непротиворечивость. Размытая или внутренне конфликтная система ценностей — один из признаков дезориентации.

3. Шкала социальной идентичности Дж. Камерона в адаптации Е.Р. Агадуллиной. Оценивает выраженность принадлежности к социальным группам. Слабые связи с группами (учебной, профессиональной, досуговой) могут указывать на дезориентацию.

Метод наблюдения и анализ речевых маркеров. Для кураторов и преподавателей наиболее доступным методом является наблюдение. Ключевые речевые маркеры, требующие внимания: «Вот закончу вуз — тогда и заживу»; «Сейчас я просто учусь, а работать начну после диплома»; «Когда у меня будет стабильность, тогда я смогу...»; «В моём возрасте уже поздно что-то менять / рано что-то планировать»; Фразы, обесценивающие настоящее: «это просто учёба», «это не считается», «всё, что сейчас — черновик».

Специалисты Московской службы психологической помощи подчеркивают, что ключ к преодолению СОЖ — это возвращение авторства собственной жизни [9]. Психологическая служба вуза должна

быть ориентирована на: тренинги целеполагания и планирования; формирование навыков осознанности; профилактику прокрастинации.

Тренинги целеполагания и планирования. Важно научить студентов разбивать большие, пугающие цели («стать успешным») на конкретные, достижимые шаги. Это снижает тревогу перед будущим и позволяет получать удовольствие от решения промежуточных задач [6, 9]. Формирование навыков осознанности. Психокоррекционная работа должна быть направлена на изменение установки «я начну жить, когда...» на «я живу здесь и сейчас». Терапевтическое разрешающее послание звучит так: «Я разрешаю себе радоваться жизни, даже если у меня еще нет (диплома, идеальной работы и т.д.)» [6]. Профилактика прокрастинации. Обучение студентов приемам самоорганизации и тайм-менеджмента помогает преодолеть инертность, характерную для сценария отложенной жизни [6]. Исследования убедительно доказывают, что чувство принадлежности к сообществу и социальная интеграция являются важнейшими факторами благополучия студентов. Одиночество и изоляция, напротив, усиливают стресс и подрывают веру в свои силы, способствуя уходу в «отложенное будущее» [5, 8].

Для формирования здоровой социальной идентичности необходимо: создание инклюзивной и безопасной среды. Вуз должен сознательно работать над тем, чтобы каждый студент, независимо от его происхождения и особенностей, чувствовал себя принятым и защищенным от дискриминации и буллинга [8]; поддержка студенческих инициатив и сообществ. Участие в клубах по интересам, спортивных секциях и студенческих объединениях позволяет удовлетворять потребность в эмоциональной связи и признании [5, 8]; укрепление связей в учебных группах. Целенаправленная работа кураторов и преподавателей по сплочению коллектива с первого курса, организация совместных внеучебных мероприятий способствуют быстрому формированию дружеских связей, которые служат «подушкой безопасности» в моменты кризисов [2, 8].

Практические рекомендации для педагогов и психологов вузов:

1. Обращайте внимание на язык студентов. Фразы, указывающие на отложенную жизнь («вот защищу диплом...», «вот устроюсь на работу...»), являются маркером для проведения профилактической беседы [1];
2. Организуйте рефлексивные площадки. Дискуссии, дебаты и круглые столы на темы ценностей, социальных норм и жизненных стратегий помогают студентам преодолевать состояние дезориентации через проговаривание и столкновение разных точек зрения [10].
3. Содействуйте успеху «здесь и сейчас». Создавайте ситуации, в которых студент может получить признание и почувствовать свою компетентность в настоящем моменте (публикация работ, выступления на конференциях, организация мероприятий). Это противостоит обесцениванию текущих достижений [6, 7];
4. Взаимодействуйте с семьями. Поскольку корни СОЖ часто лежат в

семейных установках, просвещение родителей и их вовлечение в воспитательный процесс вуза может повысить эффективность профилактики [2, 7].

Заключение. Синдром отложенной жизни и социальная дезориентация — это не просто индивидуальные психологические проблемы, а вызов для всей системы высшего образования. Профилактика этих явлений требует создания целостной среды, в которой студент не готовится к жизни, а живет полноценно. Комплекс психолого-педагогических условий, включающий индивидуальное сопровождение, развитие навыков осознанного планирования и, главное, формирование крепкого студенческого сообщества, способен не только предотвратить развитие этих деструктивных сценариев, но и заложить фундамент для психологически здоровой и социально активной личности будущего профессионала.

Список литературы

1. Серкин, В. П. Синдром отложенной жизни: как перестать откладывать жизнь на потом и начать жить сейчас / В. П. Серкин. — Москва: АСТ, 2021. — 256 с.
2. Кузьмин, А. Жизнь на паузе: почему возникает синдром отложенной жизни и как от него избавиться / А. Кузьмин // Психиатрическая клиническая больница № 4 им. П.Б. Ганнушкина. — Москва, 2023. — URL: <https://moshealth-niiioz.ru/section/myshlenie/zhizn-na-pauze/> (дата обращения: 06.03.2026).
3. Астащенко, А. П. Синдром отложенной жизни в студенческой среде / А. П. Астащенко, О. В. Комиссарова, Т. В. Епихина, С. А. Волкова // Журнал экспериментальной и клинической хирургии. — 2021. — № 85. — С. 106–112. — DOI: 10.18499/1990-472X-2021-0-85-106-112.
4. Рышкова, Л. Подготовка студентов к работе с социально дезориентированными школьниками / Л. Рышкова // Социальная педагогика. — 2010. — № 2. — С. 91–97.
5. Новикова, И. А. Познавательные психические процессы и личностные характеристики социально-дезадаптированных студентов / И. А. Новикова, П.И. Сидоров, А. Г. Соловьев // Гигиена и санитария. — 2002. — № 4. — С. 83–86.
6. Серкин В. П. Указ. соч. — С. 45–47.
7. Бушина, Ю. В. Социально-психологическая безопасность студентов как фактор профилактики социальных отклонений: магистерская диссертация / Ю. В. Бушина; Уральский федеральный университет. — Екатеринбург, 2019. — 136 с.
8. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы: учебник для аспирантов, магистрантов и студентов / Л. В. Мардахаев. — Москва: Директ-Медиа, 2023. — ISBN 978-5-4499-3704-9.
9. Московская служба психологической помощи. Счастье не за горами: что такое синдром отложенной жизни // Медицинский информационно-аналитический центр. — Москва, 2021. — URL: <https://moshealth-niiioz.ru/section/myshlenie/zhizn-na-pauze/> (дата обращения: 06.03.2026).
10. Хакамада, И. Цит. по: Медицинский информационно-аналитический центр. Счастье не за горами: что такое синдром отложенной жизни. — URL: <https://moshealth-niiioz.ru/section/myshlenie/zhizn-na-pauze/> (дата обращения: 06.03.2026).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF DELAYED LIFE SYNDROME AND SOCIAL DISORIENTATION AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS

Klimacheva Y.D.

**Scientific supervisor: Doroshenko T.N., PhD in Pedagogy, Associate Professor
Moscow City University, Moscow, Russian Federation**

Annotation. The article discusses the problem of the growth of such phenomena as the Delayed Life Syndrome (DLS) and social disorientation among students, which is relevant for modern higher education. The article analyzes the psychological causes and social factors that contribute to the development of these phenomena. Special attention is paid to identifying a set of psychological and pedagogical conditions aimed at preventing these conditions, such as creating a supportive educational environment, developing time perspective and goal-setting skills, and the activities of university curators and psychological services to strengthen students' social identity.

Keywords: social disorientation, Delayed Life Syndrome.

УДК 378

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Крылова А.В.

**Научный руководитель: Святенко А.А. канд. эконом. наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
bumazka22@gmail.com**

Аннотация. Статья посвящена развитию кадрового потенциала образовательных организаций в условиях цифровизации. На основе сопоставления современных моделей цифровых компетенций (DigCompEdu 2025, UNESCO AI CFT 2024) и эмпирических данных опроса 25 педагогов выявлен разрыв между требованиями и реальной практикой. Установлено, что при высоком уровне владения офисными инструментами педагоги редко используют профессиональные платформы. Главные барьеры: нехватка времени, слабая материально-техническая база, отсутствие системной поддержки. Обоснована необходимость комплексного подхода, включающего обновление материально-технической базы, формирование мотивационных факторов и повышение цифровой грамотности.

Ключевые слова: кадровый потенциал, цифровые компетенции педагога, DigCompEdu, UNESCO AI CFT, мотивация, цифровая среда.

Введение. В настоящее время цифровая трансформация образовательной среды является одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации. Реализация национального проекта «Образование» и федерального проекта «Цифровая образовательная среда» поднимают не только проблематику оснащения

школ современным вычислительным оборудованием, но и вопрос готовности педагогов к работе в цифровой среде, к их компетенциям в данном вопросе. Именно кадровый потенциал общеобразовательной организации становится ключевым фактором, определяющим успешность цифровой трансформации, поскольку именно педагог выступает ключевой фигурой в процессе внедрения изменений в образовании. Анализ современных исследований [3, 4] показывает, что в настоящее время достаточно подробно раскрыты общие вопросы формирования цифровых компетенций педагогов, разработаны критерии оценки цифровой грамотности и предложены подходы к организации повышения квалификации. Значительное внимание уделяется опыту столичных школ и образовательных центров, обладающих развитой инфраструктурой и доступом к современным методическим ресурсам. Аналитика показывает, что есть тенденция сокращения «цифрового разрыва» между различными группами педагогов, однако остается открытым вопрос эффективности использования современных инструментов и оценки реальных, а не «подотчетных» результатов их применения. Вместе с тем, за рамками исследовательского внимания остается специфика развития кадрового потенциала в образовательных организациях провинциальных городов. Именно здесь зачастую наблюдаются такие факторы, как отток молодых специалистов, высокий средний возраст педагогических работников, ограниченность материально-технической базы и удаленность от региональных методических центров. В данных условиях традиционные подходы к развитию кадрового потенциала, ориентированные на передовые технологии крупных образовательных центров, показывают низкую эффективность.

Кроме того, остается открытым вопрос о реальных дефицитах педагогов, которые готовы регулярно повышать свои компетенции и использовать в работе современный цифровой инструментарий. Отсутствуют эмпирические данные о том, какие именно трудности (технические, методические, психологические, организационные) являются критическими барьерами для развития цифровых компетенций учителей в условиях ресурсных ограничений. Это создает противоречие между необходимостью цифровой трансформации образования и отсутствием научно обоснованных, адаптированных к условиям конкретной школы моделей развития ее кадрового потенциала. Таким образом, целью данной статьи является выявление и анализ основных дефицитов цифровых компетенций педагогов образовательных организаций, а также определение ключевых барьеров, препятствующих эффективному использованию цифровых инструментов (включая технологии ИИ), для последующего обоснования модели развития кадрового потенциала в условиях ограниченных ресурсов.

Основная часть. 1. Понятие цифровой компетенции педагога. Активная цифровая трансформация образовательной среды изменяет само

понятие «цифровая компетенция педагога». Если ранее под ним понималось умение использовать цифровые инструменты в образовательном процессе, то теперь акцент смещается в сторону личностного подхода к взаимодействию с технологиями. Анализ современных подходов позволяет выделить три ключевые модели, определяющие требования к цифровым компетенциям педагога: европейская рамка DigCompEdu [7], рамочная программа ЮНЕСКО по компетенциям в области ИИ для педагогов [8] и российские разработки, интегрирующие международный опыт в контекст единой цифровой образовательной среды [1], [2]. Для наглядности представим сравнительный анализ трех рассмотренных подходов (Таб. 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ мировых подходов к цифровым педагогическим компетенциям

Критерий для сравнения	DigCompEdu 2025	UNESCO AI CFT 2024	Цифровая образовательная среда 2025
Основной принцип	От «пользователя» к «педагогу-пионеру»	Человек важнее технологий (антропоцентризм)	Работа в единой цифровой среде (ЦОС) и безопасность
Фокус внимания	Все цифровые компетенции педагога (создание, оценивание, коммуникации)	Этичное и эффективное использование именно ИИ в образовании	Интеграция цифровых инструментов в урок и выполнение госзадач
Ключевые изменения 2024–2026	Сдвиг от «поощрения использования» к «поощрению новаторства».	Первая в мире полная рамка ИИ-компетенций для педагогов	Эмпирические данные 2025: у учителей хуже всего получается «создавать» свои цифровые инструментари
Направление обучения педагога	Проектирование «ментальных опор» Использование микрокреденциалов (гибкое оценивание) Лидерство в цифровых инновациях	Этичное мышление (конфиденциальность, предвзятость ИИ) Использование ИИ для педагогики Обучение ИИ-грамотности учащихся	Работа в ФГИС «Моя школа», РЭШ Информационная безопасность Анализ данных (результаты ВПР/ОГЭ)
Предел компетенций	Умение проектировать среду, которую ИИ не может создать без педагога	Способность критически оценивать и перестраивать педагогику под возможности ИИ, сохраняя человеческое участие	Умение не только пользоваться платформами, но и создавать собственный цифровой контент

Главный вызов для педагога	Перестать быть просто «транслятором» и стать архитектором образовательного опыта	Не бояться ИИ, но сохранять контроль и этику	Преодолеть разрыв: уметь не только потреблять контент, но и производить его
----------------------------	--	--	---

Из сравнительной таблицы видно, что цифровые компетенции педагога перестали сводиться к техническим навыкам. На первый план выходят применение педагогических навыков в цифровой среде, этичное использование ИИ и готовность к инновациям. Отечественная специфика: исследования 2025 года (Руднова, Юдина, Корниенко) фиксируют дисбаланс в развитии цифровых компетенций: при довольно высоком уровне коммуникативных навыков и информационной грамотности, наблюдается дефицит навыков для создания цифрового контента. Это очень важно для провинциальных школ, где педагоги чаще выступают потребителями, а не создателями цифровых ресурсов [5], [6]. В сложившейся ситуации особый интерес представляет проверка реального уровня использования цифровых инструментов и проблематика развития цифровых компетенций педагогов в образовательных организациях, удаленных от передовых региональных центров, где дефицит кадров и ресурсные ограничения приводят к тому, что цифровизация приобретает формальный характер, ориентированный на сдачу отчетности, а не на улучшение образовательного процесса.

2. Анализ компетенций и барьеров развития педагогов. Проведён анонимный опрос 25 педагогических работников образовательных организаций (преобладают специалисты 36-45 лет - 44 %, стаж 3-10 лет - 52 %). Выборка включает педагогов дополнительного образования, психологов, логопедов и предметников. В анкете представлены вопросы, позволяющие выявить наиболее популярные цифровые инструменты, частоту их использования, сложности и барьеры развития, а также мотивационную составляющую их применения. Офисные программы остаются наиболее востребованными: текстовые редакторы используют регулярно 92 % опрошенных, презентации - 72 %, табличные редакторы - 60 %. В то же время электронный журнал применяется лишь 4 % педагогов, а платформы для тестирования - 20 %. Нейросети и ИИ для генерации используют только 56 % опрошенных (в основном для подготовки текстов, генерации изображений и поиска идей уроков), что показывает растущий интерес к цифровым инструментам в 2025-2026 г.

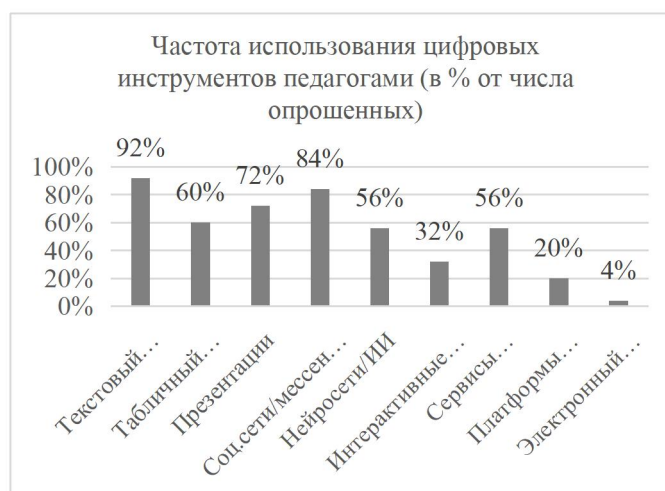


Рис. 1 – Частота использования цифровых инструментов педагогами

Средняя частота использования по 5–балльной шкале: текстовый редактор – 4,2; ИИ-сервисы – около 3,1; электронный журнал (табличная форма, не сервис) – 2,0. Готовые цифровые образовательные ресурсы (РЭШ, ЯКласс, Учи.ру) применяются преимущественно для закрепления и контроля (36 % и 20 % соответственно), реже – для объяснения нового материала. Почти треть опрошенных (32%) вообще не использует готовые платформы.

Тем не менее, можно отметить, что отношение педагогов к цифровым инструментам положительное. Около 84 % опрошенных согласны или скорее согласны с утверждением о перспективности цифровизации. Основные препятствия: глобальная нехватка времени из-за нагрузки и отчетности (48 %), недостаточная материально-техническая база (32 %), отсутствие стимулирования со стороны администрации (20 %), технические сбои платформ и методические трудности (в т. ч. списывание, однотипность заданий, несоответствие программе).

Важно понимать, что работа с цифровыми инструментами требует соответствующей подготовки кадров и материального обеспечения, что во многих школах может быть весьма затруднительным. 64 % респондентов не посещали курсы повышения квалификации и цифровых компетенций, только 16 % проходили обучение 2 и более раз за последние 3 года. При этом, более 60% опрошенных отмечают, что вынуждены осваивать цифровые инструменты самостоятельно или при помощи третьих лиц в свободное от работы время. 80% опрошенных вынуждены использовать для работы с цифровыми инструментами личную технику, 44% опрошенных считают свое рабочее место не соответствующим современным требованиям. Такая организация развития цифровых компетенций не способна повысить мотивацию педагогов и в будущем может негативно отразиться на становлении цифровой образовательной среды.

Исходя из полученных результатов опроса, можно выделить основное противоречие – при относительно высоком уровне владения базовыми цифровыми инструментами и положительном отношении к цифровизации, показатели реального использования образовательных платформ остаются крайне низкими. Развитие цифровых компетенций педагогов носит стихийный характер – подавляющее большинство вынуждены осваивать цифровые инструменты самостоятельно, с применением личной техники, в условиях дефицита времени. Отсутствие системной поддержки и формальный подход к мотивации являются основными барьерами при создании цифровой образовательной среды и создают риск имитации использования современных технологий.

Заключение. Развитие цифровых компетенций педагогов в провинциальных школах требует комплексного подхода, основанного на анализе реальных потребностей каждой образовательной организации. Необходимо учитывать не только техническую, но и мотивационную, организационную и методическую составляющие.

Первая составляющая – устранение инфраструктурного дефицита. Как показал опрос, 80% педагогов используют для работы личную технику, а среди трудностей при работе с платформами на первом месте медленная загрузка и «зависания» (отметили 48% опрошенных). Очевидно, что развитие кадрового потенциала невозможно без реновации материально-технической базы школ, обеспечения бесплатного и бесперебойного доступа к образовательным цифровым платформам. Педагог не должен обеспечивать цифровизацию образования за счет личных материальных ресурсов.

Вторая составляющая – смена парадигмы мотивации. Администрациям школ необходимо отказаться от тактики принуждения («не будешь использовать – лишим премии») в пользу мер поощрения и поддержки. Опрос подтверждает, что наиболее значимыми стимулами для педагогов являются снижение учебной и отчетной нагрузки (48% опрошенных) и материальное стимулирование (44% опрошенных). Следовательно, эффективная стратегия должна строиться на принципе: «кто активно и осмысленно внедряет цифровые инструменты – получает конкретные бонусы (доплаты, благодарности, повышения квалификации)».

Третья составляющая – это автоматизация бюрократических процессов как способ реального облегчения труда. Основной запрос педагогов напрямую связан с возможностями цифровых платформ. При стабильно работающих системах многие виды отчетности (посещаемость, успеваемость и пр.) могут формироваться автоматически, высвобождая время для непосредственной работы с детьми и профессионального развития. Однако это требует не только технической надежности платформ, но и их адаптации под реальные потребности педагогов – иначе платформа превратится из помощника в очередную нагрузку.

Список литературы

1. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649: зарегистрировано в Минюсте России 24.12.2019 № 56962 // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912250014> (дата обращения: 25.01.2026).
2. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий: распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44: // Консультант Плюс: справочно-правовая система. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762 / (дата обращения: 25.01.2026).
3. Шматко, А. Д., Волкова, А. А. /Цифровая трансформация образования: тренды и перспективы развития /Киберленинка – 2025 – с. 1-9 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-obrazovaniya-trendy-i-perspektivy-razvitiya/viewer> (дата обращения 10.02.2026).
4. Юдина, Т. Н., Сёмочкина, Н. Н. / Постпандемия: итоги и перспективы цифровизации высшего образования // Цифровая социология. 2024. Т. 7. № 1. С. 86–96. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postpandemiya-itogi-i-perspektivy-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения 10.02.2026).
5. Руднова, Н. А., Корниенко, Д. С., Калимуллин, А. М. Особенности цифровых компетенций современных учителей российских школ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. –2024. –Т. 21. – № 4. – С. 1012–1035. URL : <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-4-1012-1>. (дата обращения 23.01.2026).
6. Руднова, Н. А., Корниенко, Д. С., Смирнова, Я. К. Особенности использования цифровых образовательных инструментов учителями школ. Интеграция образования.2025;29(1):154–170. URL: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202501.154-170> (дата обращения 23.01.2026).
7. Punie, Y. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie, C. Redecker. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. – 95 p. – (JRC Science for Policy Report). – URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата обращения: 15.02.2026).
8. UNESCO. AI competency framework for school students / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – Paris : UNESCO, 2024. – 56 p. – ISBN 978-92-3-100708-8. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105> (дата обращения: 15.02.2026).

DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE PERSONNEL POTENTIAL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Krylova A. V.

*Scientific supervisor: Svyatenko A. A., Ph.D. in Economics, Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article examines the development of the personnel potential of educational organizations in the context of digitalization. Based on a comparative analysis of modern digital competence frameworks (DigCompEdu 2025, UNESCO AI CFT 2024) and empirical data from a survey of 25 teachers, a gap between current requirements and actual teaching practice is identified. It is found that despite a high level of proficiency in basic office software, teachers rarely use specialized professional platforms. The main barriers include time constraints, inadequate material and technical infrastructure, and a lack of systematic institutional support. The study substantiates the need for an integrated approach that encompasses upgrading the material and technical base, fostering motivational factors, and enhancing digital literacy.

Keywords: personnel potential, teachers' digital competencies, DigCompEdu, UNESCO AI CFT, motivation, digital environment.

УДК 378.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Курочка Е.В.

Научный руководитель: Дорошенко Т.Н., канд. пед. наук, доцент

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический

университет»,

г. Москва, РФ

kurochkaev579@mgpu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия профилактики буллинга в образовательной организации. Анализируются причины возникновения травли среди обучающихся, формы её проявления и последствия для личности и коллектива. Обосновывается необходимость комплексного подхода к профилактике, включающего работу с обучающимися, педагогами и родителями. Представлены основные направления создания безопасной образовательной среды и формирования культуры ненасильственного взаимодействия.

Ключевые слова: буллинг, травля, образовательная среда, подростки, профилактика.

Введение. В сегодняшней образовательной среде тема агрессивного поведения у детей и подростков выходит на передний план социальной повестки. Среди её опасных проявлений выделяется буллинг — целенаправленное и повторяющееся преследование, унижение или давление со стороны одного человека или группы на другого, где налицо дисбаланс сил.

Проблема особенно актуальна из-за её губительного воздействия на психику школьников, их способность к социализации и интерес к учёбе. В последние годы фиксируется всплеск случаев травли, в том числе в цифровой форме (кибербуллинг), благодаря повсеместному распространению гаджетов и интернета.

Буллинг отличается своей хронической природой и стойкостью: в отличие от единичных стычек, это затяжной процесс с умышленным нанесением ущерба. Пострадавший чувствует себя незащищённым, что провоцирует глубокие психические травмы.

По данным свежих исследований, буллинг затрагивает не только участников конфликта, но и всю школьную атмосферу в целом. Он сигнализирует о качестве отношений в группе, степени психологической защищённости и результативности воспитательных мер.

Целью статьи выступает выявление психолого-педагогических условий, способствующих успешной профилактике буллинга в школе.

Основная часть. Буллинг в научной литературе рассматривается как особая форма агрессивного поведения, которая имеет ряд характерных признаков: систематичность, намеренное причинение вреда, неравенство сил между участниками конфликта, а также наличие наблюдателей, которые зачастую молчаливо поддерживают происходящее или не вмешиваются в ситуацию. В отличие от обычных конфликтов между сверстниками, буллинг носит устойчивый характер и направлен на подавление одной из сторон.

Травля может проявляться в различных формах, которые нередко сочетаются между собой. К физическим формам относятся побои, толчки, швыряние вещами и намеренная порча имущества. Вербальная форма выражается в оскорблениях, угрозах, насмешках и использовании унижительных прозвищ. Реляционная форма буллинга связана с социальным исключением — распространением сплетен, бойкотом или намеренным исключением ребёнка из общения в группе. Эмоциональная травля проявляется в запугивании, психологическом давлении и шантаже. В современных условиях всё более распространённой становится цифровая форма агрессии — кибербуллинг, который происходит в социальных сетях и других онлайн-платформах [2].

Причины возникновения буллинга имеют комплексный характер и формируются под влиянием различных факторов: индивидуальных особенностей личности, семейной среды, школьной атмосферы и более широких социальных процессов. Среди личностных характеристик агрессоров исследователи отмечают низкий уровень эмпатии, стремление к доминированию, импульсивность и проблемы с самооценкой. При этом жертвами чаще всего становятся дети, которые по каким-либо причинам отличаются от большинства: внешностью, поведением, успеваемостью или социальным положением в коллективе.

Существенную роль играет и семейная среда ребёнка. Недостаток эмоциональной поддержки, чрезмерно жёсткий или, наоборот, попустительский стиль воспитания, проявления насилия в семье и недостаточный родительский контроль могут повышать вероятность участия ребёнка как в роли агрессора, так и в роли жертвы. Важным фактором является и школьный климат. Напряжённая атмосфера, высокая

конкуренция между учениками, отсутствие чётких норм поведения и недостаточное внимание со стороны педагогов к возникающим конфликтам могут способствовать распространению буллинга в школьной среде.

Кроме того, влияние оказывают и более широкие социальные факторы. Современное информационное пространство нередко демонстрирует модели агрессивного поведения, культивирует образ силы и доминирования, а также усиливает давление социальных сетей на подростковую аудиторию [1]. В условиях отсутствия эффективных механизмов профилактики и разрешения конфликтов такие факторы могут способствовать закреплению агрессивных моделей поведения.

Последствия буллинга затрагивают не только непосредственных участников травли, но и всё школьное сообщество. Для жертв травля может привести к развитию тревожности и депрессивных состояний, снижению самооценки, социальной изоляции и ухудшению учебной успеваемости. Кроме того, длительное психологическое давление нередко сопровождается соматическими проявлениями стресса и в некоторых случаях может приводить к возникновению суицидальных мыслей.

Негативные последствия наблюдаются и у агрессоров. У них закрепляются антисоциальные модели поведения, снижается способность к сопереживанию, повышается риск вовлечения в противоправную деятельность и возникают сложности социальной адаптации в будущем. Свидетели буллинга также испытывают психологическое напряжение, страх и недоверие, а постоянное наблюдение насилия может приводить к его постепенной нормализации [5]. В результате ухудшается психологический климат в образовательной организации, усиливается конфликтность и снижается эффективность образовательного процесса.

В связи с этим профилактика буллинга требует системного и комплексного подхода, охватывающего различные уровни школьной жизни. Важнейшим условием является формирование безопасной и поддерживающей образовательной среды, где существуют понятные правила поведения, а на случаи агрессии следует оперативная реакция со стороны педагогов и администрации [3].

Значительную роль играет развитие социально-эмоциональных навыков у обучающихся. Специальные программы и тренинги, направленные на формирование эмпатии, навыков сотрудничества, мирного разрешения конфликтов и личной ответственности, доказали свою эффективность в снижении уровня агрессивного поведения среди школьников.

Не менее важна подготовка педагогов к работе с подобными ситуациями. Учителя должны уметь распознавать признаки буллинга, отличать его от обычных межличностных конфликтов, своевременно вмешиваться в происходящее, поддерживать пострадавших и проводить коррекционную работу с агрессорами.

Существенную роль играет и взаимодействие школы с семьями учащихся. Проведение родительских собраний, тематических семинаров и совместных мероприятий помогает родителям своевременно замечать тревожные сигналы в поведении детей и координировать усилия со школой по предотвращению травли [4].

Для своевременного выявления проблемных ситуаций необходимо регулярно проводить мониторинг отношений в школьных коллективах. Это может включать анкетирование учащихся, социометрические исследования и педагогические наблюдения, позволяющие оценить динамику межличностных отношений и эффективность профилактических мер.

Активное участие самих школьников также является важным элементом профилактики. Создание ученических медиаторских групп, развитие волонтерских инициатив и органов ученического самоуправления способствует формированию лидерских качеств, ответственности и снижению уровня агрессии в коллективе.

Особого внимания требует проблема кибербуллинга. Онлайн-травля имеет ряд специфических особенностей: анонимность участников, круглосуточную доступность коммуникации, быстрое распространение информации и сложность контроля со стороны взрослых. В связи с этим важным направлением профилактики становится формирование цифровой культуры и медиаграмотности, обучение подростков правилам безопасного поведения в интернете, развитию критического мышления и сотрудничеству школы и родителей в вопросах цифровой безопасности.

Дополнительным аспектом изучения проблемы буллинга является анализ механизмов групповой динамики, которые способствуют поддержанию травли в коллективе. Исследователи отмечают, что в школьной среде буллинг редко возникает как исключительно личный конфликт между двумя детьми. Чаще всего он формируется и закрепляется в рамках групповых процессов, где важную роль играют статусные позиции участников и нормы поведения, принятые в коллективе. В таких условиях агрессор стремится повысить свой социальный статус за счёт демонстрации силы и доминирования, а пассивность наблюдателей фактически способствует продолжению травли.

В научных исследованиях подчёркивается, что поведение свидетелей играет важную роль в развитии или прекращении буллинга. Наблюдатели могут занимать разные позиции: поддерживать агрессора, оставаться нейтральными или защищать жертву. Однако чаще всего дети выбирают позицию пассивного наблюдения, опасаясь сами стать объектом агрессии. Такая ситуация способствует закреплению агрессивных моделей поведения в группе и формированию атмосферы безнаказанности [3].

Особое значение в профилактике травли имеет формирование у школьников навыков конструктивного разрешения конфликтов. Конфликты являются естественной частью межличностного взаимодействия, однако при отсутствии навыков коммуникации и регулирования эмоций они могут

перерастать в устойчивую агрессию. По мнению исследователей, обучение подростков стратегиям мирного разрешения конфликтов, развитию эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции существенно снижает вероятность возникновения буллинга.

Необходимо учитывать и возрастные особенности подросткового периода. Подростковый возраст характеризуется повышенной чувствительностью к мнению окружающих, стремлением к признанию в группе сверстников и поиском собственной идентичности. В этот период особенно важно чувство принадлежности к коллективу, поэтому любые формы социальной изоляции или исключения из группы могут восприниматься подростками крайне болезненно и оказывать серьёзное влияние на их психологическое состояние [6].

Кроме того, современные условия социализации подростков предполагают активное использование цифровых технологий и социальных сетей. Интернет-коммуникация расширяет пространство взаимодействия между детьми, однако одновременно создаёт новые риски для проявления агрессии. Анонимность пользователей, возможность быстрого распространения информации и отсутствие непосредственного контроля со стороны взрослых делают цифровую среду благоприятной для возникновения кибербуллинга. При этом последствия онлайн-травли могут быть не менее серьёзными, чем в реальной среде, поскольку негативные сообщения и публикации могут распространяться очень быстро и сохраняться в сети длительное время.

В связи с этим важной задачей образовательных организаций становится формирование культуры безопасного общения как в реальном, так и в цифровом пространстве. Педагоги и родители должны совместно работать над развитием у детей навыков ответственного поведения в интернете, уважительного отношения к другим пользователям и способности критически оценивать информацию, получаемую из онлайн-источников.

Таким образом, проблема буллинга является сложным социально-психологическим явлением, которое требует комплексного анализа и системной профилактической работы. Эффективное противодействие травле возможно только при объединении усилий всех участников образовательного процесса — педагогов, родителей, школьников и специалистов в области психологии и педагогики. Формирование безопасной образовательной среды, развитие культуры уважительного общения и своевременное выявление конфликтных ситуаций являются ключевыми условиями предотвращения буллинга и обеспечения благоприятного психологического климата в школе.

Заключение. Травля в школах представляет собой многогранную социально-психологическую проблему, которая подрывает личностный рост учеников и дестабилизирует школьную атмосферу. Её предотвращение возможно только через всестороннюю стратегию, где

задействованы учителя, семьи и сами дети — по данным ВЦИОМ, 25% россиян сталкивались с буллингом лично, а 84% считают его серьёзной угрозой, требующей вмешательства.

Среди приоритетов — построение защищённой среды в школе, тренировка эмоционального интеллекта и навыков общения, рост квалификации педагогов в распознавании травли, а также плотное сотрудничество с родителями; это особенно актуально на фоне роста кибербуллинга — в 2025 году в России зафиксировано около 10 тысяч резонансных случаев с участием несовершеннолетних, на 14% больше, чем годом ранее.

В будущем стоит сосредоточиться на создании передовых программ профилактики, адаптированных к цифровой эпохе: с акцентом на ИИ-угрозы (1,5 тысячи случаев за ноябрь 2025 – январь 2026) и современные платформы общения, чтобы минимизировать риски и усилить резильентность детей.

Список литературы

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — Москва: Аспект Пресс, 2021. — 368 с.
2. Бэрон, Р., Ричардсон, Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — Санкт-Петербург: Питер, 2022. — 352 с.
3. Волкова, Е. Н. Психология подросткового возраста / Е. Н. Волкова. — Москва: Академия, 2021. — 288 с.
4. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — Санкт-Петербург: Питер, 2020. — 464 с.
5. Олвеус, Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что можем сделать / Д. Олвеус. — Москва: Просвещение, 2020. — 240 с.
6. Шушпанов, М. М. Влияние семьи на эмоциональное состояние подростков // Студенческий. 2022. № 11-2 (181). С. 8-11.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR BULLYING PREVENTION IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Kurochka E.V.

Scientific Supervisor: T.N. Doroshenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation

Annotation. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for preventing bullying in educational institutions. It analyzes the causes of bullying among students, its forms, and its consequences for individuals and groups. The article substantiates the need for a comprehensive approach to prevention, which includes working with students, teachers, and parents. The article presents the main directions for creating a safe educational environment and fostering a culture of non-violent interaction.

Keywords: bullying, harassment, educational environment, teenagers, prevention.

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ИНФОРМАТИКЕ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Малий А.В.

Научный руководитель: Калиниченко Я.В.

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко»
г. Бердянск, Запорожская обл., РФ
Andreymaliy2005@mail.ru

Аннотация. Статья исследует мотивационный потенциал интеграции математики и информатики посредством цифровых инструментов (GeoGebra, SMath Studio) и методов математического моделирования. Приведён сравнительный статистический анализ эффективности обучения с ИКТ и без них. Показано, что междисциплинарные связи усиливают предметную подготовку, повышают мотивацию и когнитивную активность учащихся. Сформулированы методические рекомендации по внедрению данного подхода.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, мотивация, профильные классы, математика, информатика, цифровые образовательные ресурсы, GeoGebra, SMath Studio, математическое моделирование.

Введение. Современная образовательная парадигма, обусловленная переходом к компетентностной модели и требованиями обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ООО и ФГОС СОО), акцентирует внимание на формировании метапредметных умений, критического мышления и способности к самообучению. В этом контексте особую роль приобретают межпредметные связи, позволяющие учащимся осознавать целостность научной картины мира и видеть практическую значимость изучаемых дисциплин.

Математика и информатика исторически связаны: информатика опирается на математический аппарат, а математика – на вычислительные и алгоритмические методы, развиваемые в рамках информатики. Однако в традиционной школьной практике эти предметы часто преподаются изолированно, что снижает мотивацию учащихся и ограничивает развитие их когнитивных стратегий. Особенно остро эта проблема проявляется в профильных классах, где ожидается не просто усвоение знаний, а формирование исследовательской и проектной культуры.

Цифровизация образования открывает новые возможности для преодоления дисциплинарных барьеров. Как отмечают Демидова Н. С. и Каримова Д. Ф., использование цифровых инструментов позволяет не только визуализировать абстрактные математические концепции, но и

вовлекать учащихся в активную познавательную деятельность, основанную на решении реальных задач [8, 1].

Проблема межпредметных связей в обучении математике и информатике рассматривалась рядом отечественных исследователей. Снежко А. А. подчеркивает, что межпредметные связи выступают важным условием формирования целостного мировоззрения и повышения мотивации к обучению [2]. Чернобровкина Ю. В. и Чернобровкина И. И. анализируют конкретные формы интеграции математики и информатики, включая совместные проекты и задачи с элементами программирования [9].

Абдуразаков М. М. и Ниматулаев М. М. расширяют понимание междисциплинарности, вводя категорию метапредметных связей между логикой, математикой и информатикой, что особенно актуально для профильного обучения [4]. Фардиева Р. Р. указывает на необходимость пересмотра методик преподавания с учётом возможностей цифровых платформ, способных трансформировать учебный процесс из репродуктивного в продуктивный [3].

Краснова А. Д. и Шмакова А. П. демонстрируют эффективность использования компьютерной анимации и интерактивных моделей в обучении математике, что напрямую влияет на эмоциональную и когнитивную вовлечённость учащихся [5]. Бахтина А. И. и Ботвинева Н. Ю. подтверждают, что даже в основной школе ИКТ могут выступать мощным мотивационным ресурсом, особенно при решении задач с практическим содержанием [6].

Наконец, Аргунова Н. В. показывают, что внеурочная деятельность по математике, интегрированная с элементами информатики, способствует формированию информационной компетентности и готовности к дальнейшему обучению в технических вузах [7].

Реализация междисциплинарного подхода в обучении соответствует положениям следующих нормативных документов:

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО, утверждён Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287), в котором подчёркивается необходимость формирования у обучающихся универсальных учебных действий и межпредметных компетенций;

- Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506-р), акцентирующая внимание на связи математики с другими науками и практикой;

- Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО, Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286), предусматривающий развитие цифровой грамотности и проектной деятельности.

Основная часть. Цель исследования – выявление и обоснование мотивационного потенциала междисциплинарного обучения математике и

информатике в профильных классах через интеграцию цифровых инструментов и методов математического моделирования.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи.

1. Проанализировать теоретические основы междисциплинарного подхода в обучении математике и информатике.

2. Разработать и апробировать методические рекомендации по использованию GeoGebra, SMath Studio и математического моделирования в учебном процессе.

3. Провести сравнительный статистический анализ уровня учебной мотивации и результативности обучения в двух группах учащихся – с применением ИКТ и без него.

4. Обосновать педагогическую эффективность предложенного подхода в контексте требований ФГОС.

В профильных классах с углублённым изучением математики и информатики особенно важно создавать условия для трансляции знаний между дисциплинами. Одним из эффективных средств такой интеграции являются динамические математические среды, в частности GeoGebra и SMath Studio.

GeoGebra – это многофункциональная платформа, объединяющая геометрию, алгебру, таблицы, графики и вычисления. На уроках математики она используется для:

- визуализации функций и их преобразований (например, исследование параметрических семейств функций $y = a \cdot (\sin (bx + c) + d)$);

- моделирования геометрических конструкций с возможностью динамического изменения параметров;

- решения задач оптимизации и экстремумов через графический и аналитический подходы.

Рассмотрим пример использования GeoGebra при решении следующей задачи:

Прямая касается гиперболы $y = \frac{k}{x}$, где $k > 0$, в точке с абсциссой x_0 .

Доказать, что площадь треугольника, ограниченного этой касательной и осями координат, не зависит от положения точки касания. Найти эту площадь.

На этапе геометрического исследования задачи можно использовать стандартные функции среды GeoGebra для построения графика функции и ее касательной, так же можно воспользоваться динамическими параметрами и с помощью ползунков показывать, как изменяется касательная в зависимости от выбранной точки. Функции «Пересечение» и «Многоугольник» позволяет создать динамический объект – для данной задачи это будет треугольник.

При перемещении ползунка « b », отвечающего за абсциссу точки касания, динамическое значение переменной « a », которая отвечает за вычисление площади треугольник COB остается статичным и не зависит от перемещения точки касания по графику функции. (см. Рис 1.)

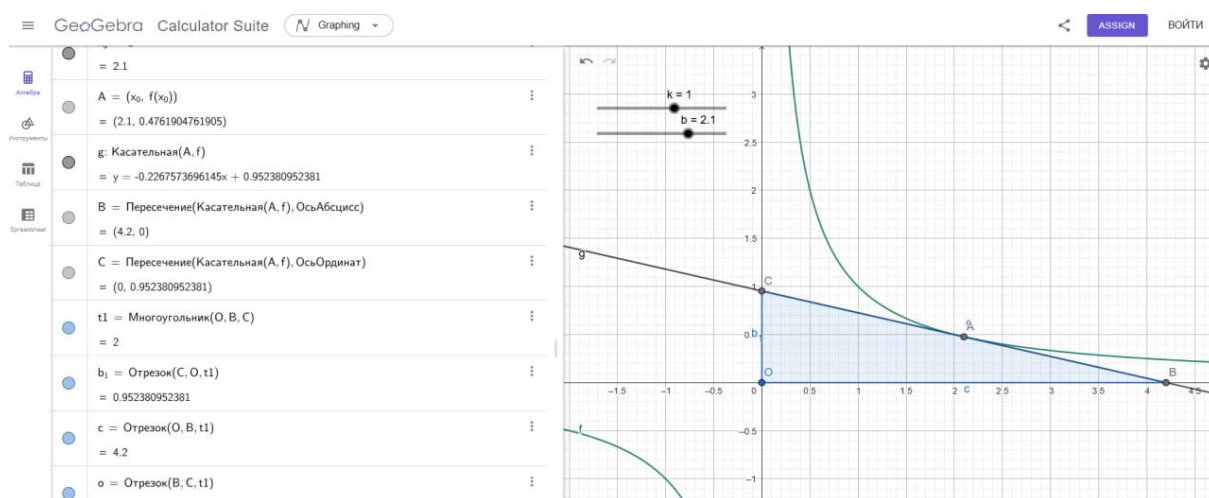


Рис. 1 – Геометрическая иллюстрация задачи в среде GeoGebra при $b=2.1$, $k=1$

Таким образом мы можем прийти к выводу, что площадь треугольника, ограниченного координатными осями и касательной, не зависит от точки касания, а зависит только от исходного уравнения функции, не прибегая к строгому доказательству. Применение методов наглядности при решении таких задач позволяет увеличить вовлеченность учащихся в процесс поиска решения. Это обусловлено тем, что у ребенка возникает внутренний вызов «я вижу, что это так, значит это можно доказать».

Строгое доказательство данной задачи сводится к применению формулы площади прямоугольного треугольника:

$$S = \frac{1}{2} \cdot a \cdot b,$$

где a и b – катеты прямоугольного треугольника. Учитывая тот факт, что длина катета соответствует длине отрезка, отсекаемого касательной от координатной оси.

При этом координаты точек B и C найдем из уравнения касательной, которое вычисляется с использованием производной функции по формуле:

$$y = f(x_0) + f'(x_0) \cdot (x - x_0),$$

вычислив значение производной исходной функции, получим уравнение касательной:

$$y = \frac{k}{x_0} - \frac{kx}{x_0^2} + \frac{k}{x_0} = \frac{k}{x_0} \cdot \left(2 - \frac{x}{x_0}\right).$$

Вычислим координаты точек пересечения касательной и координатных осей. Для этого необходима вычислить значение

производной при $x_0 = 0$ и решить уравнение, полученное в результате приравнивания уравнения касательной к нулю.

$$y(0) = \frac{2k}{x_0} - \frac{k \cdot 0}{x_0} = \frac{2k}{x_0},$$

$$2 - \frac{x}{x_0} = 0,$$

$$x = 2x_0.$$

В результате подстановки полученных результатов в формулу площади прямоугольного треугольника, получим:

$$S = \frac{1}{2} \cdot 2x_0 \cdot \frac{2k}{x_0} = 2k.$$

Так как, итоговое уравнение не содержит координаты точки касания, можем сделать вывод, что площадь нашего треугольника не зависит от расположения точки касания, и площадь численно равна $2k$.

SMath Studio, в свою очередь, представляет собой систему компьютерной алгебры, ориентированную на инженерные и научные расчёты. Её преимущества:

- поддержка размерных величин и единиц измерения;
- возможность создания расчётных блоков с проверкой согласованности уравнений;
- простота оформления расчётов в виде, приближенном к рукописному.

На уроках математики в старших классах SMath Studio может применяться при решении систем уравнений, численных методов (метод Ньютона, метод трапеций), а также при подготовке к олимпиадам и исследовательским проектам. Например, при изучении численного интегрирования учащиеся сравнивают точность различных методов, реализуя их в SMath Studio и анализируя погрешности.

Интеграция в обратном направлении – от информатики к математике – осуществляется через математическое моделирование. На уроках информатики, учащиеся разрабатывают программы, имитирующие физические, экономические или биологические процессы, используя языки программирования или специализированные среды.

Примерами являются: моделирование движения тела под действием силы тяжести с учётом сопротивления воздуха (связь с физикой и дифференциальными уравнениями); прогнозирование роста населения по логистической модели (экспоненциальные и логистические функции, статистические методы); имитация случайных процессов (метод Монте-Карло для вычисления площадей или вероятностей).

Такие задачи требуют от учащихся не только навыков программирования, но и глубокого понимания математических закономерностей, что усиливает междисциплинарную связь и повышает мотивацию за счёт практической значимости.

Для оценки эффективности применения современных информационных технологий в установке междисциплинарных связей было проведено педагогическое исследование в двух профильных 11-х ГБУ ЗО «СОШ №1 им. В. Ревуцкого» города Бердянск. ($n = 58$ учащихся). Классы были сопоставимы по уровню подготовки (результаты входного тестирования по математике и информатике не различались достоверно: $p > 0.05$, критерий Манна–Уитни).

– Экспериментальная группа (ЭГ, $n=29$): обучение с использованием GeoGebra, SMath Studio и проектов по математическому моделированию.

– Контрольная группа (КГ, $n=29$): традиционное обучение без системного применения ИКТ.

По завершении полугодия проводились:

- контрольная работа по теме «Элементы математического анализа»;
- анкетирование по шкале учебной мотивации (адаптированная шкала УМШ, $\alpha = 0,82$).

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1– Сравнительные результаты учебных достижений и уровня мотивации в экспериментальной и контрольной группах ($M \pm \sigma$)

Показатель (X)	ЭГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	p (U-критерий Манна–Уитни)
Средний балл за контрольную	$4,31 \pm 0,67$	$3,62 \pm 0,81$	$p = 0,003$
Уровень мотивации	$78,4 \pm 9,2$	$65,1 \pm 11,5$	$p < 0,001$

Также наблюдалось, что в ЭГ на 42% чаще возникали инициативные вопросы, связанные с углублённым изучением тем, и на 35% больше учащихся выразили желание участвовать в проектной деятельности учебного заведения.

Заключение. Цифровые инструменты не только улучшают усвоение материала, но и стимулируют внутреннюю мотивацию через ощущение «авторства» и «реального применения» знаний. Это позволяет следующие выводы.

1. Междисциплинарное обучение математике и информатике в профильных классах обладает высоким мотивационным потенциалом, особенно при использовании цифровых инструментов.

2. Применение GeoGebra и SMath Studio на уроках математики способствует визуализации абстрактных понятий, развитию исследовательских навыков и повышению когнитивной активности.

3. Математическое моделирование на уроках информатики создаёт естественный контекст для применения математических знаний, усиливая их практическую значимость.

4. Статистический анализ подтверждает достоверное превосходство подхода с использованием ИКТ по сравнению с традиционным обучением как по уровню учебных достижений, так и по показателям мотивации.

5. Предложенные методические рекомендации соответствуют требованиям ФГОС и могут быть тиражированы в других образовательных организациях, реализующих профильное обучение.

Таким образом, интеграция математики и информатики через цифровые технологии не является лишь методическим приёмом – она становится педагогической необходимостью в условиях цифровой трансформации образования.

Список литературы

1. Развитие мотивации обучающихся в процессе изучения математики посредством информационно-коммуникационных технологий / Д. Ф. Каримова, Л. Д. Бурьянова, М. С. Подпорина, Е. А. Москвина // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники и образования : Материалы V Национальной научно-практической конференции, Магнитогорск, 18 декабря 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 83–85. – EDN ZRQUYZ.
2. Снежко, А. А. Роль межпредметных связей в современном преподавании математики / А. А. Снежко // Математика в современном мире : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти советского математика, доктора физико-математических наук, профессора П.П. Коровкина, Калуга, 23–24 мая 2025 года. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2025. – С. 127–132. – EDN INWBXM.
3. Фардиева, Р. Р. Актуальные методики преподавания математики / Р. Р. Фардиева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1(54). – С. 218–219. – EDN KORUUL.
4. Абдуразаков, М. М. Аспекты межпредметной и метапредметной образовательной связи информатики, математики и логики / М. М. Абдуразаков, М. М. Ниматулаев // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2, № 2. – С. 7–24. – DOI 10.23859/3034-1760.2025.54.99.001. – EDN RKBSQX.
5. Краснова, А. Д. Компьютерная анимация на уроках математики как средство повышения учебной мотивации школьников / А. Д. Краснова, А. П. Шмакова // Управление качеством образования: проблемы и перспективы : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 12 декабря 2024 года. – Ульяновск: УлГПУ, 2025. – С. 307–310. – EDN DKCBHF.
6. Бахтина, А. И. Использование информационных и коммуникационных технологий в 5–7 классах на уроках математики, как инструмент побуждения мотивации к обучению / А. И. Бахтина, Н. Ю. Ботвинева // Педагогический вестник. – 2025. – № 36. – С. 6–8. – EDN LURRSR.
7. Формирование информационной компетентности обучающихся в курсе внеурочной деятельности по математике в 10 классе / Н. В. Аргунова, А. М. Попова, М. В. Белолобская, В. В. Алексеева // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 1. – С. 93–97. – DOI 10.17513/snt.40282. – EDN AEZCWZ.
8. Демидова, Н. С. Актуальные проблемы преподавания математики в средней школе в рамках цифровой трансформации образования: использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения / Н. С. Демидова // Актуальные проблемы школьного образования : Сборник статей по материалам Международной

научно-практической конференции, Благовещенск, 21 февраля 2024 года. – Благовещенск: БГПУ, 2024. – С. 623–625. – EDN GGBXER.

9. Чернобровкина, Ю. В. Формирование межпредметных связей в рамках учебных предметов информатики и математики / Ю. В. Чернобровкина, И. И. Чернобровкина // Современные проблемы физико-математических наук : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Орел, 04–05 декабря 2020 года / Под общей редакцией Т.Н. Можаровой. – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2020. – С. 576–579. – EDN UAHEJA.

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF INTERDISCIPLINARY TEACHING OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE IN SPECIALIZED CLASSES

Maliy A.V.

Scientific supervisor: Kalinichenko Ya.V., Academic Assistant, Department of Mathematics and Information Technologies

***Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko
Berdiansk, Russian Federation***

Annotation. The article investigates the motivational potential of integrating mathematics and informatics through digital tools (GeoGebra, SMath Studio) and mathematical modeling methods. A comparative statistical analysis of the effectiveness of instruction with and without information and communication technologies (ICT) is presented. It is shown that interdisciplinary connections enhance subject mastery, increase student motivation, and boost cognitive activity. Methodological recommendations for implementing this approach are formulated.

Keywords: interdisciplinary learning, motivation, specialized classes, mathematics, informatics, digital educational resources, GeoGebra, SMath Studio, mathematical modeling.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В ШКОЛЕ

Маляренко А.В.

*Научный руководитель: Троицкая Е.М., д-р. фил. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
г. Мелитополь, Запорожская область, РФ
malyarenkoanastasi@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность деятельности классного руководителя в современной школе. Анализируются личностные и профессиональные компетенции педагога, организационные аспекты воспитательной работы, особенности взаимодействия с участниками образовательного процесса. Обосновывается значимость системного подхода к построению воспитательной среды. Представлены практические рекомендации по оптимизации работы классного руководителя.

Ключевые слова: классный руководитель, психолого-педагогические условия, воспитательная работа, педагогическая компетентность, взаимодействие с учащимися, работа с родителями, педагогическое сопровождение.

Введение. В условиях модернизации российского образования возрастает значимость воспитательной работы в школе. Классный руководитель выступает ключевым звеном в системе психолого-педагогического сопровождения учащихся, обеспечивая их гармоничное развитие и социализацию [1]. Эффективность его деятельности определяется комплексом психолого-педагогических условий, которые требуют системного осмысления и практической реализации.

Современное состояние решения данной проблемы характеризуется активным внедрением новых федеральных стандартов и программ воспитания, а также развитием института наставничества. В научной литературе широко представлены теоретические аспекты деятельности классного руководителя, однако на практике педагоги зачастую сталкиваются с трудностями при интеграции инновационных методов в традиционную систему школьного уклада.

Несмотря на наличие фундаментальных исследований, нерешенной раннее частью общей проблемы остается детальное обоснование специфических психолого-педагогических условий, которые бы учитывали современные вызовы: цифровую трансформацию общения, изменение ценностных ориентаций молодежи и необходимость интеграции психологической поддержки в воспитательный процесс без потери качества контроля. Существует потребность в уточнении того, какие

именно условия являются приоритетными для успешной социализации учащихся в текущих социально – педагогических реалиях.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и выявления комплекса актуальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность деятельности классного руководителя как координатора процесса развития личности обучающегося.

Для достижения поставленной цели предполагается проанализировать существующие подходы к организации работы классного руководителя и выделить наиболее действенные механизмы психолого-педагогического сопровождения школьников.

Основная часть. Первым психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя в школе являются его профессионально значимые качества. Успешная деятельность педагога базируется на совокупности таких качеств, как эмоциональная устойчивость, эмпатия, коммуникативная компетентность, педагогический оптимизм, креативность и рефлексивность [6]. Важным условием является непрерывное профессиональное развитие: педагогу необходимо участвовать в семинарах, курсах повышения квалификации, а также изучать современную психолого- педагогическую литературу.

Вторым психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя в школе выступает грамотная организация воспитательной работы, которая основывается на 5 принципах: целеполагание, планирование, дифференцированный подход, системность и вариативность методов [3]. На этапе целеполагания педагог должен чётко определить краткосрочные и долгосрочные цели воспитательной работы с классом, согласовать их с общешкольными задачами. На этапе планирования педагог должен разработать календарно- тематический план, учитывающий возрастные особенности учащихся, традиции школы и социальные запросы. Дифференцированный подход заключается в том, что классный руководитель должен учитывать индивидуальные особенности учащихся: темперамент, уровень развития, интересы и семейный контекст. Системность выражается в том, что педагог реализует воспитательные мероприятия последовательно и органично связывает их с учебным процессом. Вариативность методов заключается в использовании разнообразных форм работы: дискуссии, проекты, игры, экскурсии, социальные акции, а также ИИ-технологии.

Отдельного внимания заслуживают особенности использования искусственного интеллекта (ИИ), который становится важным психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя, позволяя оптимизировать рутинные задачи, повысить эффективность воспитательной работы и создать более адаптивную образовательную среду. Он дополняет, а не заменяет профессиональную деятельность педагога, освобождая время для индивидуального взаимодействия с

учениками, развития их потенциала и создания благоприятного психологического климата в классе.

Здесь можно выделить основные направления использования ИИ в работе классного руководителя:

- автоматизация рутинных задач: чат-боты, интегрированные в чаты класса (например, в Telegram, Max или VK), автоматически отвечают на часто задаваемые вопросы (расписание, даты мероприятий, родительские собрания).

- анализ данных и поддержка в принятии решений: ИИ может выявить тенденции в динамике успеваемости, предложить стратегии для улучшения поведения или повышения мотивации конкретного ученика, помочь в прогнозировании результатов педагогического воздействия.

- персонализация воспитательной работы: нейросети могут адаптировать материалы под разный уровень подготовки, предлагать дифференцированные задания и индивидуальные траектории развития.

- организация внеклассной работы: ИИ может предложить темы для дискуссий, создать кроссворды, ребусы, вопросы для викторин по пройденной теме, сгенерировать изображения для наглядности.

- мониторинг психологического климата в коллективе: анонимные опросы через сервисы вроде Яндекс Форм с вопросами о настроении или атмосфере в классе позволяют отслеживать психологический климат.

- взаимодействие с родителями: ИИ помогает создавать автоматизированные системы коммуникации: отправлять еженедельные отчёты об успеваемости, уведомления о предстоящих мероприятиях и других важных событиях.

- развитие навыков у учеников: нейросети могут предлагать задания для формирования самоорганизации (планирование времени, расстановка приоритетов), творческие задания (написание рассказов, создание рисунков), что способствует развитию воображения и нестандартного мышления.

- помощь в решении конфликтных ситуаций: ИИ может подсказать стратегии для урегулирования конфликтов или предложить темы для обсуждения, которые помогут улучшить коммуникацию в классе.

Особое внимание следует уделять созданию благоприятного психологического климата в классе с помощью формирования позитивных групповых норм, развития навыков сотрудничества, профилактики буллинга и конфликтов, поддержки лидерских инициатив.

Третьим психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя в школе является выстраивание эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса: учениками, коллегами, родителями и специалистами школы по смежным направлениям работы [7].

В частности, с учениками необходимо регулярно проводить классные часы, индивидуально заниматься с детьми «группы риска»,

поддерживать ученическое самоуправление, вовлекать детей во внеурочную деятельность. С учителями-предметниками педагог должен совместно координировать требования к учащимся, обмениваться информацией об особенностях учеников, совместно планировать воспитательные мероприятия. С родителями классный руководитель должен проводить родительские собрания, индивидуальные консультации, привлекать их к участию в жизни класса и информировать об успехах и проблемах детей. Со специалистами школы, такими как психолог, социальный педагог и логопед, классный руководитель должен совместно выявлять проблемы учащихся, разрабатывать индивидуальные программы сопровождения и проводить психолого-педагогические консилиумы.

Четвертым психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя в школе является внедрение системы психолого-педагогического сопровождения, которое включает в себя диагностику, профилактику, коррекцию и развитие [4]. Классный руководитель должен регулярно диагностировать уровень воспитанности, выявлять интересы и склонности своих учеников, а также мониторить психологический климат. В рамках профилактики педагог должен предупреждать девиантное поведение своих воспитанников, формировать здоровый образ жизни и развивать у детей стрессоустойчивость. В плане коррекции педагог должен проводить работу с конфликтными ситуациями, помогать в адаптации новичкам и поддерживать детей с трудностями в обучении. В плане развития классный руководитель должен стимулировать познавательную активность, раскрывать творческий потенциал и формировать у детей социальные компетенции. Для реализации сопровождения рекомендуется использовать методы наблюдения, анкетирования, бесед, тренингов, проектной деятельности.

Пятым психолого-педагогическим условием успешной работы классного руководителя в школе является создание воспитывающей среды, которая будет отвечать определенным требованиям по безопасности, насыщенности, гибкости, эстетичности и смысловой наполненности [5].

Важную роль играют в данном процессе разработка и внедрение системы поощрений и наград, ритуалов начала и завершения учебного дня, памятных дат и праздников класса, а также реализация проектов социальной направленности.

Заключение. Таким образом, успешная работа классного руководителя определяется комплексом взаимосвязанных психолого-педагогических условий: развитие личностно-профессиональных качеств педагога, системная организация воспитательной работы, эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса, внедрение психолого-педагогического сопровождения и создание благоприятной воспитывающей среды.

Реализация этих условий требует от классного руководителя постоянного самосовершенствования, гибкости в выборе методов работы,

умения выстраивать партнёрские отношения и ориентации на индивидуальные потребности учащихся. Оптимизация психолого-педагогических условий деятельности классного руководителя способствует повышению качества воспитательной работы, улучшению психологического климата в классе, гармоничному развитию личности учащихся и укреплению связей семьи и школы.

Для дальнейшего совершенствования работы классных руководителей целесообразно разрабатывать методические рекомендации по реализации психолого-педагогических условий, организовывать обмен опытом между педагогами, внедрять инновационные формы воспитательной деятельности, усиливать психолого-педагогическую поддержку со стороны администрации школы.

В заключении стоит еще раз подчеркнуть, что системный подход к созданию психолого-педагогических условий позволяет классному руководителю эффективно выполнять свою миссию – содействовать всестороннему развитию личности каждого ученика.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287) (ред. от 18.06.2025).
2. Абрамова, Г. С. Практическая психология // М.: Академический проект, – 2020. – 480 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе // М.: Совершенство, – 2019. – 298 с.
4. Коломинский, Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция // СПб.: Питер, – 2021. – 480 с.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя // М.: Просвещение, – 2022. – 190 с.
6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании // М.: ВЛАДОС, – 2023. – 527 с.
7. Щуркова, Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология // М.: Педагогическое общество России, – 2020. – 255 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL WORK OF A CLASS TEACHER IN SCHOOL

Maliarenko A.V.

*Scientific supervisor: Troitskaya E.M., PhD, Associate Professor
Melitopol State University, Melitopol, Russian Federation*

Annotation. The article discusses the key psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of a class teacher's work in a modern school. It analyzes the personal and professional competencies of a teacher, the organizational aspects of educational work, and the specifics of interaction with participants in the educational process. The article substantiates the importance of a systematic approach to building an educational environment. It also provides practical recommendations for optimizing the work of a class teacher.

Keywords: class teacher, psychological and pedagogical conditions, educational work, pedagogical competence, interaction with students, work with parents, and pedagogical support.

УДК 371.1

САМОМЕНЕДЖМЕНТ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

Мартыненко А.А.

Научный руководитель: Святенко А.А., канд. экон. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

mr.martynenko2020@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу корреляции между применяемыми руководителями образовательных организаций методами самоменеджмента и траекториями их профессионального развития. Источниковую базу составили отечественные и зарубежные публикации 2020–2023 годов, индексируемые в электронной библиотеке Донского государственного университета. Методология исследования базируется на сравнительном анализе эмпирических данных с элементами количественной оценки управленческой деятельности. Установлена статистически значимая прямая зависимость между системным применением техник самоменеджмента и ростом образовательных показателей, повышением адекватности управленческой самооценки, а также расширением спектра профессиональных возможностей администраторов.

Ключевые слова: самоменеджмент, образовательные организации, профессиональное развитие, управление временем, самооценка.

Введение. Современные руководители образовательных организаций обязаны обладать высокоразвитыми способностями к самоорганизации. Согласно статистике Федеральной службы государственной статистики, успех деятельности образовательных организаций прямо пропорционален уровню компетенции администрации и характеру выполнения управленческих функций. Необходимость совмещения множества ролей — администрирование, кадровая политика, методическая поддержка и стратегическое планирование — порождают повышенную нагрузку и вызывают потребность в индивидуальной системе самоорганизации как ключевого элемента стабильного профессионализма. Исследование, отнесённое к педагогическим дисциплинам по классификации УДК, эмпирически устанавливает взаимосвязь между приёмами самоменеджмента и скоростью профессионального роста руководителей образовательных организаций, принимая во внимание тип организации и продолжительность управленческой деятельности [1, с. 6].

Основная часть. Философия самоменеджмента строится на трёх элементах: концепция управления по целям, введённая П. Друкером, ставящая акцент на установление измеримых задач; техника тайм-менеджмента, нацеленная на рационализацию временных ресурсов; психологические модели саморегуляции, рассматривающие механизмы самоконтроля и коррекции поведения [4, с. 68]. Анализ данных, собранных в библиотеке Донецкого государственного университета и специализированных журналах, свидетельствует о переходе от поверхностных описаний к глубокому эмпирическому подтверждению гипотез.

Н.И. Жданова выявила статистически достоверную связь между способностью руководителей к планированию и качеством принимаемых ими решений [6, с. 115–116]. Руководители, регулярно занимающиеся анализом временных затрат, демонстрируют превосходящие результаты в прогнозировании будущего развития организации. Критериями оценки профессионального роста служат: частота участия в мероприятиях повышения квалификации, результаты экзаменов учащихся, динамика состава кадров и уровень вовлечённости педагогического коллектива в инновационные проекты. Текущие исследования рассматривают развитие администраторов как многокомпонентный индикатор, соединяющий объективные показатели работы учреждения и субъективную удовлетворённость руководителя собственными действиями. Профессиональное развитие руководителя трактуется в современных исследованиях как интегральный показатель, объединяющий объективные параметры состояния организации и субъективное удовлетворение администратора результатами собственной деятельности [2, с. 114].

Проведённый Сивовой С.А. мета-анализ современных публикаций (2019–2023 годы) выделил конкретные методы самоменеджмента, демонстрирующие доказанное положительное воздействие. Чаще всего исследовались такие методики, как целеполагание, хронометраж, рефлексивный анализ и современные IT-инструменты [4, с. 69].

Исследование Н.И. Ждановой установило прямую корреляцию между регулярным проведением самооценки и качественным принятием управленческих решений (коэффициент $r = 0,63$, $p < 0,05$) [6, с. 125]. Аналогично, А.В. Карповым было установлено влияние стратегического планирования на динамику образовательных успехов студентов.

Исследование, проведённое среди 347 директоров школ Москвы и Санкт-Петербурга (январь–март 2023 года), выявило, что 58 % регулярно используют инструменты планирования. Только 12 % руководителей применяют полный арсенал методик, включающий стратегическое планирование, временный анализ и личное развитие.

Прямая зависимость между наличием управленческого стажа и применением комплексного подхода к самоменеджменту подтверждена эмпирически. Среди руководителей со стажем более десяти лет

применение указанного подхода зафиксировано у 18 %, в то время как среди новичков этот показатель достигает лишь 6%. Руководители, применяющие полную палитру инструментов самоменеджмента, оказывают существенное влияние на продвижение инновационных проектов и повышение квалификационного уровня педагогического состава.

Необходимость индивидуального подхода к обучению техникам самоменеджмента обоснована выявленной статистической разницей. Система регулярного целеполагания и контроля их выполнения обеспечивает прирост продуктивности руководителя на 80% (Жданова, 2020). Игнорирование стратегических задач и концентрация исключительно на оперативной деятельности ведут к утрате потенциала к значительным достижениям. Синергизм целеполагания, тайм-менеджмента и рефлексивных техник даёт преимущество в 25% по сравнению с раздельным использованием отдельных инструментов (Харитонов, Иванова, 2021). Альтернативным подходом к развитию управленческих компетенций выступает коучинг [3, с. 40].

Практика внедрения комплексного подхода в московской школе №1535 позволила уменьшить долю невыполненных задач на 25%. При этом выбор конкретных инструментов варьирует в зависимости от стажа и пола руководителя. Долгосрочно действующие профессионалы предпочитают традиционные методы и редко знакомятся с новыми технологиями. Мужчины-руководители акцентируют внимание на соблюдении регламента и жесткой временной дисциплине, в то время как женщины-менеджерам ближе рефлексивные практики и ведение дневников наблюдений (Карпов, 2022). Приведённые данные аргументируют целесообразность персонифицированного подбора инструментов самоменеджмента исходя из индивидуальных предпочтений и опыта.

Автоматизация рутинных операций — еще одно важное преимущество инструментов самоменеджмента. Использование цифровых платформ, таких как Google Календарь и Trello, способствует своевременному выполнению задач и снижению ошибок. Например, внедрение этих инструментов в одну из столичных школ привело к снижению опозданий выполнения поручений на 25%. Оперативное использование цифровых решений совместно с традиционными методами управления временем обеспечивает успешную оптимизацию. Развитие информационно-управленческой компетентности руководителей вузов рассматривается как отдельное направление исследований [5, с. 26].

В отечественной практике управление в основном строится на традиционной схеме, где акцент делается на последовательное планирование и постоянный мониторинг. В отличие от этого, международные исследования демонстрируют растущую популярность

гибких методологий, таких как Agile и Scrum, и активное использование цифровых технологий для улучшения коммуникации и совместной работы.

А.М. Герасименко (2022) устанавливает, что эффективность управленческих технологий зависит от культурных традиций и нормативных условий образовательной системы. Из этого следует, что прямой перенос зарубежных методик без учета местного контекста может снизить ожидаемые результаты. Внимание привлекают данные Д.П. Грошева (2022), который выявляет гендерные различия в применении различных самоменеджмент-инструментов. В его исследовании установлено, что женщины-руководители на 15% чаще применяют рефлексивные практики, но на 10% реже обращаются к жестким методам хронометража.

Программа обучения, разработанная Ю.В. Харитоновой и Т.Н. Ивановой, продемонстрировала преимущества комплексного подхода. Она включала четыре ключевых модуля: тайм-менеджмент, целеполагание, рефлексивную деятельность и освоение цифровых сервисов. В ходе эксперимента участники, прошедшие обучение, показали статистически значимые улучшения в управленческой эффективности по сравнению с контрольной группой ($p < 0,05$).

Данные зарубежных исследований, доступные через базу Донецкого государственного университета, указывают на ряд направлений, недостаточно внедренных в России. Например, концепция «глубокой работы» К. Ньюпорта, подразумевающая временное блокирование рабочих периодов, и метод «цифрового детокса» становятся более популярными. Несмотря на их распространение за рубежом, в российских образовательных учреждениях они практически не используются, что открывает перспективы для оптимизации управленческой деятельности. Перспективы дальнейших исследований связаны с развитием самоменеджмента в РФ [4, с. 69–71].

Имеющиеся эмпирические данные показывают существенную положительную корреляцию между уровнем самоорганизации директора и удовлетворенностью педагогов условиями труда ($r = 0,54$, $p < 0,05$). Руководители с развитыми навыками планирования и самоанализа активнее иницируют профессиональный рост сотрудников и поддерживают их инициативу. Учебные заведения, возглавляемые такими директорами, характеризуются низким показателем текучести кадров и высоким уровнем лояльности учителей.

Школа № 1535 (Москва), внедрившая систему самоменеджмента среди руководителей, отметила увеличение доли педагогов-участников конкурса инновационных разработок на 18%. Международные исследования подтверждают сходную динамику в странах Западной Европы, где аналогичный показатель возрастает на 15–20%.

Благоприятный организационный климат создается благодаря регулярной обратной связи от руководителя о работе сотрудников, а не

только наличие формального плана. Организации, практикующие еженедельную рефлексивную сессию, демонстрируют на 25% более высокую готовность педагогов к инновационным проектам и инициативе по сравнению со средним региональным уровнем. Независимо от размеров коллектива, педагоги активно участвуют в разработке новых образовательных инициатив. Данный эффект может быть усилен за счёт социально-педагогического сопровождения саморазвития педагогов [2, с. 114].

Необходимость целенаправленного развития управленческих компетенций важна независимо от величины организации. Улучшение организационного климата напрямую зависит от конкретных действий руководителя. Периодическая рефлексия повышает личную эффективность директора и благотворно влияет на обстановку в учреждении.

Барьеры внедрения инструментов самоменеджмента обозначились в ходе анкетирования руководителей образовательных организаций. 62% заявили о нехватке времени, 28% выразили недовольство отсутствием адаптированных образовательных программ, а 15% потеряли мотивацию ввиду необязательного закрепления таких компетенций в должностных обязанностях.

Большинство руководителей испытывают дефицит времени для освоения методов саморазвития (Жданова, 2020) [6, с. 126–127]. Высокая административная нагрузка, интенсивная рабочая активность и срочные задачи приводят к хронической нехватке времени в управленческом труде.

Повышенная конкуренция на рынке труда усиливает потребность в повышении личной продуктивности специалистов. Молодые руководители со стажем от трех до семи лет проявляют заинтересованность в приеме различных инструментов самоменеджмента: 22 % из них активно планируют время и систематически улучшают свои навыки. Старшее поколение, наоборот, отличается консерватизмом: лишь 8 % опытных управленцев старше 15 лет воспринимают нововведения в области управления.

Эта тенденция подтверждается и исследованиями в Восточной Европе, где распространены консервативные взгляды на управленческие компетенции. В Московском лицее № 1535 молодым специалистам предлагается ежегодное обучение современному тайм-менеджменту, что радикально меняет внутренние управленческие нормы. Однако опытные коллеги нередко считают такие курсы малополезными с точки зрения затрачиваемых усилий и ресурсов.

Такая статистика подчеркивает сложность перехода к современным методам в зрелых коллективах. Для преодоления сопротивления рекомендуется внедрять методики постепенно и создавать комфортные условия для ознакомления с ними руководителей старших возрастных категорий.

Заключение. Комплексное использование инструментов самоменеджмента положительно сказывается на результатах управленческой деятельности и развитии образовательных организаций [4, с. 71; 5, с. 28]. Совместное применение методик целеполагания, тайм-менеджмента, рефлексии и цифровых решений даёт больший эффект по сравнению с раздельным использованием [3, с. 43].

Программы повышения квалификации с элементами самоменеджмента обеспечивают заметный прогресс, подтверждаемый данными длительных наблюдений вплоть до одного года.

При адаптации западных концепций важно учитывать национальную спецификацию образовательной сферы России. Характеристики пола и возраста руководителей оказывают влияние на предпочтение конкретных инструментов.

Необходимость разработки единых критериев оценки уровневых характеристик самоменеджмента остаётся актуальной темой будущих исследований. Доступные материалы библиотеки Донецкого государственного университета открывают возможности для продолжения изучения данной проблемы.

Список литературы

1. Жук, О. Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации / О. Л. Жук // Педагогика. – 2020. – № 3. – С. 5–15.
2. Манжос, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение саморазвития педагога / Л. В. Манжос // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 112–118.
3. Дмитриев, А. Г. Коучинг в образовательных организациях в России: возможности применения / А. Г. Дмитриев, А. М. Картышов // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 35–45.
4. Сивова, С. А. Перспективы развития самоменеджмента в современной России / С. А. Сивова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 2 (140). – С. 67–72.
5. Ишанов, Е. Х. Развитие информационно-управленческой компетентности руководителей вузов / Е. Х. Ишанов, А. С. Магауова // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 24–29.
6. Жданова, Н. И. Управление человеческими ресурсами в современной школе // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 114–128.

SELF-MANAGEMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS' LEADERS AS A TOOL FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Martynenko A.A.

*Scientific supervisor: Anatoly Andreevich Svyatenko, PhD. Econ. Sci., Associate Professor
Donetsk State University, Donetsk, DNR, Russian Federation*

Annotation. The article is devoted to the analysis of the correlation between the self-management methods used by the heads of educational organizations and the trajectories of their professional development. The source base was made up of domestic and foreign

publications of 2020–2023, indexed in the electronic library of the Don State University. The research methodology is based on a comparative analysis of empirical data with elements of quantitative assessment of managerial activity. A statistically significant direct relationship has been established between the systematic application of self-management techniques and the growth of educational indicators, the improvement of managerial self-assessment, and the expansion of the range of professional opportunities for administrators.

Keywords: self-management, educational organizations, professional development, time management, self-assessment.

УДК 37.06

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЬИ ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Маслова А.В.

Научный руководитель: Новолодская Е.Г., канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Бийск, Алтайский край, РФ

cold.baby@icloud.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема нравственного воспитания подрастающего поколения в современной системе российского образования. Акцентируется роль семьи как первичного института социализации, сотрудничества учителей и родителей, психолого-педагогического сопровождения семьи. На основе анкетирования был проведён эмпирический анализ уровня готовности педагогов к сопровождению семей в вопросах нравственного воспитания школьников, определены сильные стороны (наличие высококвалифицированных специалистов, базовая компетентность) и проблемные зоны (дефицит практических навыков, сложности коммуникации, разрыв между теорией и практикой), намечены перспективы дальнейшей работы.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение семьи, взаимодействие школы и семьи, формирование моральных ценностей, партнёрство семьи и школы.

Введение. В условиях трансформации современного общества проблема нравственного воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность. Глобализация, цифровизация и изменение ценностных ориентиров ставят перед системой образования сложную задачу: не только передать знания, но и сформировать у обучающихся устойчивые морально-нравственные принципы, способность к этическому выбору и ответственность за свои поступки. Поэтому проблема нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из самых важных в современной системе образования и воспитания.

Исключительно важная роль в нравственном воспитании принадлежит семье. Именно в семейной обстановке ребёнок впервые знакомится с понятиями добра и зла, учится различать правильное и неправильное поведение. Семья является основным институтом социализации, оказывающим продолжительное и глубокое влияние на становление личности ребёнка.

Об огромной значимости семейного воспитания, необходимости развития родительской компетентности в привитии нравственных ценностей отмечается в задачах реализации «Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года»: развитие традиционных российских ценностно-смысловых и нравственных ориентиров, гражданственности и патриотизма в молодежной среде; популяризация и пропаганда ценностей семьи, материнства, отцовства и многодетности, подготовка молодежи к семейной жизни, укрепление семейных традиций и межпоколенческих связей [9].

Сущность нравственного воспитания заключается в формировании у обучающихся понимания нравственных основ общества; развитии способности к нравственному выбору; воспитании высоких моральных качеств; выработке устойчивых норм поведения; становлении системы нравственных принципов.

И.Л. Архипова указывает, что под нравственным воспитанием подразумевается систематическое педагогическое воздействие, ориентированное на всестороннее развитие личности ребёнка и формирование у него устойчивых ценностных ориентиров через передачу духовно-нравственного опыта и ценностей [2]. В.М. Куртвапова и Н.А. Рачковская делают акцент на том, что в семье ребёнок получает первые моральные уроки, учится различать добро и зло, формирует собственные нравственные принципы и ценности, которые впоследствии определяют его поведение в жизни [4].

Согласно ФГОС ООО, под духовно-нравственным воспитанием понимается «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации» [10].

Такое понимание сущности духовно-нравственного воспитания требует от педагогов не только глубоких профессиональных знаний, но и сформированной готовности к эффективному взаимодействию с семьёй в этом процессе. Под готовностью педагогов к психолого-педагогическому сопровождению понимается такое качество личности, которое включают в себя профессиональные знания и умения, ценностно-нравственные ориентиры, мотивационную готовность практический опыт работы с семьей и др. Педагог, обладающий высоким уровнем готовности, способен создавать условия для активного вовлечения родителей в процесс

воспитания детей, что в свою очередь способствует формированию у школьников нравственных ориентиров.

Л.Н. Макарова отмечает, что особую значимость приобретает задача целенаправленного развития профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения семьи по нравственному воспитанию обучающихся [5]. По мнению Н.П. Шитяковой и И.В. Верховых, психолого-педагогическое сопровождение семьи предполагает не только консультирование родителей, но и совместное участие в различных мероприятиях, направленных на развитие нравственных качеств у детей. В этом контексте значительное внимание уделяется обучению педагогов методам взаимодействия с семьями, осознанию роли родительского участия в воспитании и развитии нравственных ценностей у детей [11]. Е.Г. Новолодская и Е.Б. Манузина отмечают значимость сотрудничества семьи и школы по различным направлениям воспитания подрастающего поколения [6; 7; 8].

Анализ современных исследований позволил выявить актуальность проблемы организации управления развитием готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и реализовать программу управления развитием готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников.

Объект исследования – готовность педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников.

Предмет исследования – процесс управления развитием готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников.

Успешное взаимодействие между педагогами и семьями возможно только в процессе непрерывного мониторинга и качественного анализа его результатов, так как это дает возможность в дальнейшем корректировать методы и подходы по работе педагогов по сопровождению семьи в плане нравственного воспитания школьников.

Основная часть. На констатирующем этапе проводимого исследования была проведена диагностика уровня готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников посредством анкетирования: «Выявление затруднений учителя при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи» (Е.А. Викторова и Н.И. Скляренко) [3], «Диагностика готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании школьников» (А.Н. Анненкова) [1].

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 155» (экспериментальная группа – 75 педагогов) и МБОУ «СОШ № 41» (контрольная группа – 75 педагогов) г. Новосибирска.

Результаты агентирования по выявлению затруднений учителя при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи (Е.А. Викторова и Н.И. Скляренко) представлены на рисунке 1.

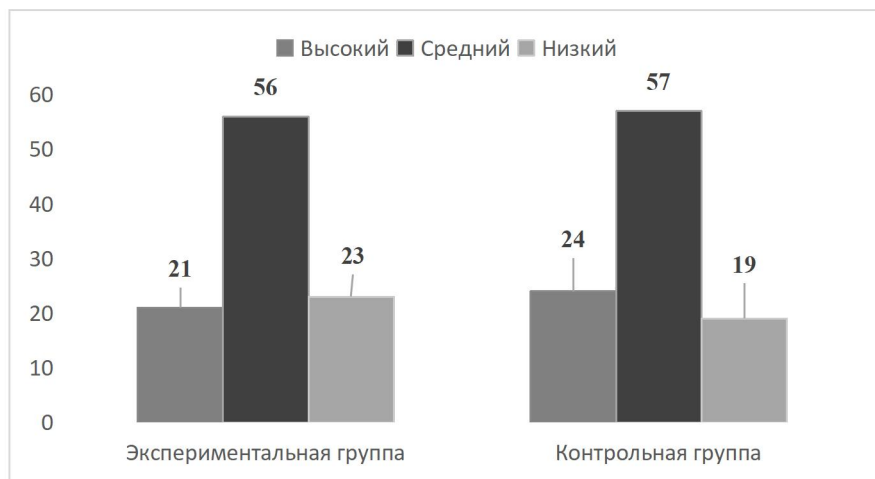


Рис. 1 – Результаты диагностики затруднений педагогов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе (в %)

Низкий уровень затруднений при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи был определен у 23% педагогов в экспериментальной группе и 19% в контрольной, что свидетельствует о высокой компетентности данных учителей: хорошая теоретическая подготовка, владение навыками взаимодействия с семьями, современными методами работы, реализация системного подхода, способности к профессиональной рефлексии и пр. Это обеспечивает качественное сопровождение семей и эффективное нравственное воспитание школьников.

Средний уровень затруднений продемонстрировали 56% педагогов из экспериментальной и 57% из контрольной группы, что указывает на наличие базовой компетентности с необходимостью развития: педагоги обладают теоретическими знаниями и начальными навыками коммуникации, но испытывают сложности в применении методик и индивидуализации подхода.

Высокий уровень затруднений был выявлен у 21% учителей в экспериментальной и у 24% в контрольной. Это указывает на существенные проблемы у педагогов при осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи: ограниченные теоретические знания, слабые практические навыки, отсутствие системного подхода и

низкая рефлексия. Педагоги сталкиваются с трудностями в коммуникации, решении конфликтов и планировании работы.

Результаты диагностики готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании школьников представлены на рисунке 2.

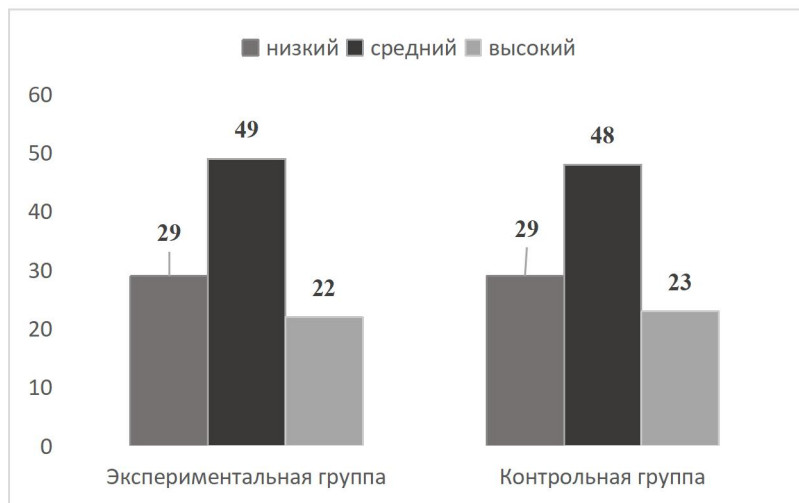


Рис. 2 – Результаты диагностики готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании школьников в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе (в %)

Высокий уровень готовности педагогов был выявлен у 31% респондентов в экспериментальной группе и у 30% в контрольной. Данный уровень характеризуется владением современными знаниями о нравственном воспитании в разных возрастных периодах, пониманием психологических аспектов семейного воспитания, умением выстраивать продуктивное взаимодействие с родителями и детьми. Опрошенные владеют навыками проведения консультаций, тренингов и разработки программ нравственного воспитания. Педагоги, продемонстрировавшие высокий уровень, умеют выстраивать эффективное сотрудничество школы и семьи, что создаёт благоприятную среду для развития нравственных качеств у детей.

Средний уровень продемонстрировали 50% учителей из экспериментальной и 52% из контрольной группы. Для респондентов характерно наличие базовых знаний о нравственном воспитании, понимание общих принципов взаимодействия с семьями, умение проводить базовые консультации и организовывать мероприятия. Но при этом заметны затруднения в индивидуальном подходе и внедрении инновационных методов.

Низкий уровень готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании выявлен у 19% педагогов в экспериментальной группе и у 18% в контрольной. Данный

уровень характеризуется недостатком знаний о специфике нравственного воспитания в семье, слабым пониманием психологических аспектов взаимодействия, неумением проводить консультации и тренинги, трудностями в установлении контактов с родителями, пассивным отношением к выявлению потребностей семей.

Результаты анкетирования позволили выявить сильные и слабые стороны готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании.

К сильным сторонам можно отнести наличие в педагогических коллективах обеих школ устойчивого ядра высококвалифицированных специалистов, готовых к психолого-педагогическому сопровождению семей по вопросам нравственного воспитания. Эти педагоги демонстрируют прочную теоретическую базу знаний в области семейного воспитания и психологии, развитые коммуникативные навыки, опыт применения современных психолого-педагогических технологий (консультирование, диагностика, профилактика) и системный подход к работе с семьями. Кроме того, более половины опрошенных педагогов в обеих школах обладают базовой компетентностью: понимают значимость нравственного воспитания, владеют начальными формами взаимодействия с родителями и способны проводить консультации. Важным позитивным фактором является также осознанность и готовность большинства педагогов к профессиональному развитию.

Вместе с тем существенные и проблемные зоны. Около четверти педагогов в обеих школах демонстрирует серьёзные пробелы в теоретической подготовке и практических навыках: им не хватает знаний в области семейной психологии, умений решать конфликтные ситуации, применять индивидуальный подход и системно планировать работу. Даже среди педагогов со средним уровнем готовности наблюдаются трудности с адаптацией методик к конкретным семейным ситуациям, внедрением современных технологий сопровождения и активной диагностикой потребностей семей.

Особую озабоченность вызывают проблемы в сфере коммуникации: многие педагоги испытывают сложности с установлением доверительных отношений, проявляют пассивность в инициировании сотрудничества и недостаточно учитывают социально-культурные особенности семей. Кроме того, прослеживается существенный разрыв между теоретическими знаниями педагогов и их способностью применять эти знания на практике – в частности, в профилактической и коррекционной работе.

Заключение. Полученные результаты констатирующего этапа доказывают необходимость разработки и реализации программы управления развитием готовности педагогов к сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников. Основными направлениями данной работы должны стать:

– выстраивание системы наставничества: привлечение педагогов с высоким уровнем готовности к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании к работе с тем учителями, кто продемонстрировал низкий уровень;

– организация в школе специализированных тренингов и обеспечение методической поддержки педагогов со средним и низким уровнем готовности к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании;

– создание системы регулярного мониторинга готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семей в нравственном воспитании школьников с целью дальнейшей корректировки плана работы.

Таким образом, диагностика готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи в нравственном воспитании детей позволяет определить профессиональные дефициты в данной области и стать ключом к разработке и реализации в дальнейшем программы по управлению развитием готовности педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по вопросам нравственного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Анненкова, Н. В. Готовность педагога к сопровождению семьи в вопросах воспитания / Н. В. Анненкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-soprovozhdeniyu-semi-v-voprosah-vospitaniya>.
2. Архипова, И. Л. Развитие духовного мира ребёнка в начальной школе / И. Л. Архипова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 216 с.
3. Викторова, Е. А. Сборник диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона / Е. А. Викторова, Н. И. Скляренко. – Белгород, 2020. – 485 с.
4. Куртвапова, В. М. Закономерности и педагогические принципы нравственного воспитания подростка в поликультурной образовательной среде школы / В. М. Куртвапова, Н. А. Рачковская // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5. – С. 23-26.
5. Макарова, Л.Н. Развитие готовности педагогов к нравственному воспитанию школьников в сотрудничестве с семьей / Л. Н. Макарова // Мир образования – образование в мире. – 2023. – № 1. – С. 145-152.
6. Новолодская, Е. Г. Организация исследовательской деятельности как направление сотрудничества семьи и школы по формированию гражданской идентичности и патриотическому воспитанию подростков / Е. Г. Новолодская // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сборник материалов VI Международной научно-практической очно-заочной конференции, Краснодар, 28 октября 2021 года / Кубанский государственный технологический университет. – Краснодар: Кубанский государственный технологический университет, 2021. – С. 863-870.
7. Новолодская, Е. Г. Организация проектной здоровьесберегающей деятельности детей и родителей как направление психолого-педагогического сопровождения семьи /

- Е. Г. Новолодская, Е. Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве: материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Д. Сахарова, Бийск, 20 мая 2021 года. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, 2021. – С. 455-464.
8. Новолодская, Е. Г. Технология проектирования здоровьесберегающей деятельности младших школьников в креативном контексте / Е. Г. Новолодская; Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина. – Бийск: Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина, 2016. – 170 с.
9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.08.2024 № 2233-р (ред. от 08.05.2025) Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: https://mmp38.ru/news_files/Распоряжение_Правительства_РФ_от_17_08_2024_N_2233_.pdf?ysclid=ml95kfjwl4613008095. (дата обращения 08.03.2026).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mlngrx15rx868793420> (дата обращения 08.03.2026).
11. Шитякова, Н. П. Особенности управления деятельностью педагогов по духовно-нравственному воспитанию школьников / Н. П. Шитякова, И.В. Верховых // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 10. – С. 98-102.

READINESS OF TEACHERS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO FAMILY IN MORAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Maslova A.V.

Scientific supervisor: Novolodskaya E.G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Biysk branch named after V.M. Shukshin of Altai State Pedagogical University, Biysk, Altai Territory, Russian Federation

Annotation. This article examines the issue of moral education of the younger generation in the contemporary Russian education system. It emphasizes the role of the family as the primary institution of socialization, collaboration between teachers and parents, and psychological and pedagogical support for families. A survey was used to conduct an empirical analysis of teachers' readiness to support families in matters of moral education for schoolchildren. Strengths (the availability of highly qualified specialists, basic competence) and problem areas (a lack of practical skills, communication difficulties, and a gap between theory and practice) were identified, and prospects for future work were outlined.

Keywords: spiritual and moral education, psychological and pedagogical support of the family, interaction of school and family, formation of moral values, partnership of family and school.

РАЗРАБОТКА ЛОКАЛЬНЫХ АКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Меденцева А.М.

Научный руководитель: Перевознюк Т.А., канд. псих. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

nastya.obzhirko@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации разработки и исполнения локальных нормативных актов в образовательной организации как одного из направлений управленческой деятельности руководителя. Обозначено значение локальных нормативных актов в системе внутреннего правового регулирования деятельности образовательных организаций, а также их роль в обеспечении эффективного функционирования образовательного процесса и управленческих отношений. Особое внимание уделено функциям руководителя образовательной организации в процессе подготовки, принятия и реализации локальных нормативных документов.

Ключевые слова: локальные нормативные акты; образовательная организация; управленческая деятельность руководителя; нормативно-правовое обеспечение; управление образовательной организацией.

Актуальность. Современная система образования характеризуется высоким уровнем развития, и сопровождается усложнением управленческих процессов внутри образовательных организаций, что, в свою очередь, требует четкого нормативного регулирования их деятельности. Особая роль в обеспечении устойчивого функционирования образовательной организации отводится локальным нормативным актам, регулирующим образовательные, организационные, трудовые и иные отношения между участниками образовательного процесса, а также обеспечивающим реализацию требований российского законодательства, формирование внутренней правовой среды учреждения и создание условий для эффективного управления образовательной организацией.

Локальные нормативные акты – это инструмент внутреннего регулирования деятельности образовательных организаций, позволяющий адаптировать общие требования законодательства к конкретным условиям функционирования учреждения. Данную мысль высказывают в своих трудах многие исследователи, среди них – И. В. Апарина, подчёркивающая, что система локального регулирования обеспечивает конкретизацию норм законодательства и способствует упорядочению различных направлений деятельности образовательной организации [1]. Вместе с тем разработка и внедрение локальных нормативных актов требует комплексного подхода и участия руководителя образовательной организации как основного

субъекта управленческой деятельности. При этом значимость эффективной организации разработки и исполнения локальных нормативных актов обусловлена тем, что они выступают основой правового регулирования деятельности педагогических работников и обучающихся. По мнению Е. И. Семеновой, нормативно-правовое обеспечение образовательной организации представляет собой систему документов, направленных на регулирование образовательного процесса и управленческих отношений внутри учреждения [5]. По нашему мнению, качество разработки и реализации подобного рода документов напрямую зависит от уровня управленческой компетентности руководителя образовательной организации.

Особое значение в управленческой практике приобретает контроль исполнения локальных нормативных актов, поскольку их формальное наличие не всегда обеспечивает их реальное функционирование. Д. М. Гаврилова отмечает, что одним из ключевых факторов эффективности локального нормативного регулирования является организация контроля за исполнением принятых документов и обеспечение их практического применения в деятельности образовательной организации [2]. Соответственно, деятельность руководителя включает разработку и утверждение нормативных документов, а также организацию механизмов их реализации и контроля исполнения. Проблема разработки нормативно-правового обеспечения образовательной организации также рассматривается в работах С. Е. Лебедева, А. Н. Гриценко, И. Н. Маркуса и И. А. Колчиной, которые отмечают необходимость системного подхода к проектированию локальных нормативных актов, позволяющего обеспечить их согласованность и эффективность применения в образовательной практике [4]. В этом контексте важным направлением управленческой деятельности руководителя видим формирование целостной системы локального нормативного регулирования.

В современной научной литературе достаточно подробно рассматриваются вопросы управления образовательными организациями, подготовки руководящих кадров и совершенствования управленческой деятельности. К примеру, А. И. Жилина подчеркивает значимость профессиональной подготовки руководителей системы образования, способных эффективно организовывать управленческие процессы и обеспечивать нормативное регулирование деятельности образовательных организаций [3]. Однако вопросы организации разработки и исполнения локальных нормативных актов в образовательной организации как отдельного направления управленческой деятельности руководителя остаются недостаточно исследованными.

Несмотря на наличие научных работ, посвященных нормативно-правовому обеспечению образовательных организаций, проблема системной организации процесса разработки и реализации локальных

нормативных актов требует дальнейшего изучения, потому что в практической деятельности образовательных организаций нередко возникают трудности, связанные с несогласованностью локальных документов, недостаточным контролем их исполнения и отсутствием четкой системы управления данным процессом.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования управленческой деятельности руководителя образовательной организации в сфере разработки и исполнения локальных нормативных актов, а также потребностью в научном осмыслении механизмов организации данного процесса.

Цель статьи заключается в анализе особенностей организации разработки и исполнения локальных нормативных актов в образовательной организации как ключевого направления управленческой деятельности руководителя.

Основная часть. Локальные нормативные акты обеспечивают конкретизацию требований федерального и регионального законодательства применительно к условиям функционирования конкретного учреждения, а также ими регламентируются основные направления деятельности образовательной организации: образовательный процесс, трудовые отношения, управление персоналом, вопросы охраны труда, взаимодействие участников образовательных отношений. В этой связи разработка и реализация локальных нормативных актов выступает достаточно важным направлением управленческой деятельности руководителя.

По мнению И. В. Апаринной, локальное регулирование деятельности образовательных организаций представляет собой механизм адаптации правовых норм к особенностям функционирования конкретного образовательного учреждения, позволяющий обеспечить эффективное регулирование внутренних процессов [1]. В практике управления образовательной организацией локальные нормативные акты формируют внутреннюю правовую основу деятельности, создавая единые правила для всех участников образовательного процесса. Однако эффективность их функционирования во многом определяется качеством разработки и организацией исполнения.

Процесс разработки локальных нормативных актов предполагает последовательную управленческую деятельность, включающую анализ нормативно-правовых требований, выявление потребностей образовательной организации в регулировании отдельных процессов, подготовку проектов документов и их согласование с участниками образовательных отношений. При проектировании локальных актов необходимо учитывать требования действующего законодательства, а также специфику образовательной организации и особенности ее организационной структуры [4].

Особая роль в данном процессе принадлежит непосредственно руководителю образовательной организации, который выступает инициатором разработки нормативных документов, организует деятельность рабочей группы, обеспечивает согласование проектов локальных актов и принимает окончательное решение об их утверждении. Управленческая деятельность руководителя в данном направлении включает планирование разработки документов, координацию работы сотрудников, а также контроль соответствия локальных актов требованиям законодательства. Значимым этапом управленческой деятельности, требующим достаточной компетентности, является организация процедуры принятия локальных нормативных актов. В образовательных организациях она может включать обсуждение проектов документов на педагогическом совете, согласование с представителями работников или другими коллегиальными органами управления. Описанный подход способствует повышению качества локальных актов и обеспечивает учет интересов различных участников образовательных отношений. Как отмечает Е. И. Семенова, нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательной организации должно формироваться с учетом принципов открытости, согласованности и правовой обоснованности принимаемых решений [5].

Не менее значимым направлением управленческой деятельности является организация исполнения локальных нормативных актов, ведь принятие нормативного документа само по себе не гарантирует его эффективного применения в практике деятельности образовательной организации. Для этого необходимо обеспечить доведение содержания локальных актов до всех работников, организовать разъяснительную работу и создать условия для их практической реализации, а также предоставить возможность задать вопросы в случае их возникновения для качественного исполнения.

В этой связи считаем необходимым уделить внимание исполнению локальных нормативных актов. Д. М. Гаврилова подчеркивает, что контроль за исполнением локальных документов является неотъемлемым условием эффективного функционирования системы управления образовательной организацией и способствует поддержанию дисциплины и ответственности работников [2]. Руководитель образовательной организации должен обеспечить систематический мониторинг выполнения установленных требований, а также принимать управленческие решения в случае выявления нарушений или недостатков в реализации локальных нормативных актов.

Эффективная организация работы с локальными нормативными актами требует от руководителя высокого уровня управленческой и правовой компетентности, на что указывает А. И. Жилина, которая пишет, что современный руководитель образовательной организации должен обладать не только управленческими навыками, но и глубокими знаниями

нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность системы образования [3]. Благодаря этому руководитель имеет возможность грамотно выстраивать систему внутреннего нормативного регулирования и обеспечивать ее соответствие требованиям законодательства. Помимо этого, элементом управленческой деятельности является систематическое обновление локальных нормативных актов, потому что изменения в законодательстве, развитие образовательных технологий и совершенствование организационной структуры образовательных организаций требуют регулярного пересмотра и корректировки действующих документов. Руководитель должен организовывать работу по актуализации локальных актов, обеспечивая их соответствие современным условиям функционирования образовательной организации.

Заключение. Организация разработки и исполнения локальных нормативных актов представляет собой сложный управленческий процесс, включающий ряд взаимосвязанных этапов, среди которых выделяется анализ нормативной базы, разработку проектов документов, их согласование и утверждение, доведение до исполнителей, контроль исполнения и актуализацию. Эффективность данного процесса во многом зависит от профессиональной компетентности руководителя образовательной организации и его способности организовать системную работу по нормативному обеспечению деятельности учреждения. Разработка и исполнение локальных нормативных актов является значимым направлением управленческой деятельности руководителя образовательной организации, так как именно локальные нормативные документы формируют внутреннюю правовую основу функционирования образовательной организации и обеспечивают регулирование различных аспектов ее деятельности. Эффективность системы локального нормативного регулирования зависит от комплексной организации процесса разработки, принятия и реализации локальных актов, а также от руководителя, который управляет образовательной организацией, координирует деятельность сотрудников, обеспечивает соответствие локальных документов требованиям законодательства и организует контроль их исполнения. Отсюда, особое значение приобретает формирование системного подхода к управлению локальными нормативными актами, включающего планирование разработки документов, участие коллегиальных органов управления, доведение принятых актов до работников и мониторинг их исполнения.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования его результатов при совершенствовании управленческой деятельности руководителей образовательных организаций в сфере нормативно-правового обеспечения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальным изучением управленческих технологий организации разработки и реализации локальных нормативных актов, а также с анализом

практического опыта образовательных организаций по совершенствованию системы внутреннего нормативного регулирования.

Список литературы

1. Апарина, И. В. Локальное регулирование деятельности образовательных организаций / И. В. Апарина // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве. – Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2018. – С. 94-98.
2. Гаврилова, Д. М. Контроль исполнения положения локального нормативного акта как важное условие социального партнерства сотрудников образовательной организации / Д. М. Гаврилова // Документ в современном обществе. – Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2020. – С. 23-26.
3. Жилина, А. И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования: монография / А. И. Жилина. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2011. – 360 с.
4. Принципы проектирования нормативно-правового обеспечения образовательной организации / С. Е. Лебедев, А. Н. Гриценко, И. Н. Маркус, И. А. Колчина // Современные проблемы развития профессионального образования. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет», 2021. – С. 29-31.
5. Семенова, Е.И. Нормативно-правовое обеспечение деятельности общеобразовательной организации / Е. И. Семенова // Научно-инновационный вектор современного развития. – Самара: Самарама, 2025. – С. 208-213.

DEVELOPMENT OF LOCAL ACTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Medentseva A. M.

Scientific supervisor: Perevoznnyuk T. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Donetsk State University, Donetsk, DPR, Russian Federation

Annotation. The article examines the specifics of the organization of the development and execution of local regulations in an educational organization as one of the areas of managerial activity of the head. The importance of local regulations in the system of internal legal regulation of educational organizations, as well as their role in ensuring the effective functioning of the educational process and management relations is outlined. Special attention is paid to the functions of the head of the educational organization in the process of preparation, adoption and implementation of local regulatory documents.

Keywords: local regulations; educational organization; managerial activity of the head; regulatory and legal support; management of the educational organization.

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕСС НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Мерликова Т.Н.

Научный руководитель: Кара С.И, канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет
им. П.Д. Осипенко»
tmerlikova@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность интеграции цифровых образовательных ресурсов в традиционный процесс нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на материале художественной литературы. Рассматриваются теоретические предпосылки синтеза гуманитарной и цифровой педагогической парадигмы. Определены и классифицированы основные типы цифровых ресурсов (интерактивные книги, подкасты, виртуальные инсталляции, цифровые дидактические игры), применимые для углубления восприятия литературного произведения и формирования нравственных представлений. Особое внимание уделяется роли цифровых инструментов как медиаторов, усиливающих механизмы идентификации и рефлексии. Методологическую основу составили анализ научной литературы и обобщение педагогического опыта.

Ключевые слова: нравственное воспитание, старшие дошкольники, художественная литература, цифровые образовательные ресурсы, интеграция, педагогическая инновация.

Введение. Цифровая трансформация общества предъявляет новые требования к системе дошкольного образования, актуализируя поиск эффективных моделей интеграции технологий в традиционные воспитательные практики. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), одной из ключевых задач является формирование общей культуры личности детей, включая ценностные ориентиры и нравственные качества [7]. Художественная литература сохраняет статус классического средства формирования нравственных качеств ребенка [6, с. 80]. Однако современные дети, растущие в цифровой среде, воспринимают информацию иначе, чем их сверстники десятилетие назад: для них характерны клиповое мышление и потребность в интерактивности. Это создает противоречие между богатым воспитательным потенциалом классической литературы и современными форматами восприятия информации, что требует поиска новых педагогических решений. Теоретико-методологическую базу исследования составляют фундаментальные работы в области нравственного развития личности. Особенности становления нравственного поведения и моральных суждений рассматривались в трудах Л.С. Выготского, Ж. Пиаже,

Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина. Проблемы нравственного воспитания дошкольников средствами художественной литературы освещены в работах Е.О. Смирновой, С.А. Козловой, Ф.С. Газизовой и др. [2; 3]. При этом исследования последних лет (Т.А. Бычева, О.К. Шапошникова) указывают на необходимость не просто использования гаджетов в образовании, а именно содержательной интеграции цифровых инструментов в логику педагогического процесса [1; 6]. Однако в условиях цифровой реальности возникает необходимость в модернизации методического инструментария для повышения эффективности восприятия текста и глубины последующей этической рефлексии.

Цель статьи – выявить потенциал и обосновать возможности интеграции цифровых ресурсов в процесс нравственного воспитания старших дошкольников средствами художественной литературы. В задачи исследования входит определение условий, при которых цифровые инструменты не разрушают, а обогащают традиционное чтение и обсуждение литературных произведений.

Основная часть Анализ современных исследований в области нравственного воспитания детей средствами художественной литературы, является мощным инструментом, ее действительность напрямую связана с тем, насколько ребенок глубоко погружается в произведение. Художественная литература позволяет ребенку в безопасной, воображаемой ситуации прожить разнообразные модели поведения, увидеть их последствия и сделать эмоционально окрашенные выводы.

Теоретический анализ современных исследований (Е.О. Смирновой, С.А. Козловой, Ф.С. Газизовой, М.С. Максимовой) позволяет утверждать, что эффективность нравственного воспитания средствами художественной литературы напрямую зависит от глубины эмоционально-смыслового включения ребенка в текст. Ключевыми механизмами выступают идентификация с героем, проживание моральной дилеммы и последующая рефлексия, инициированная педагогом. В условиях цифровой трансформации эти классические механизмы могут быть существенно усилены за счет грамотного включения цифровых инструментов, которые выступают не заменой, а медиатором между текстом и личным опытом дошкольника [3, с. 67]. Цифровые средства позволяют визуализировать абстрактные понятия (добро, зло, справедливость), делая их более доступными для восприятия ребенка-дошкольника с его наглядно-образным мышлением. В рамках исследования был проведен анализ и систематизация цифровых ресурсов, применимых для решения задач нравственного воспитания на литературном материале. Критериями отбора стали: соответствие возрастным особенностям старших дошкольников (учет норм СанПиН времени работы с экраном и особенностей детской психики), прямая связь с сюжетом и морально-этической проблематикой произведения, а также ориентация на развитие конкретных компонентов нравственной сферы (эмпатии, моральных суждений, способности к

выбору) [2, с. 39]. Важным критерием является также возможность организации совместной, а не индивидуальной деятельности детей у экрана. Результатом явилась многоуровневая классификация (табл. 1), где ресурсы сгруппированы по доминирующей педагогической функции. Данная классификация позволяет воспитателю целенаправленно выбирать инструменты под конкретный этап работы с текстом.

Таблица 1 – Классификация цифровых ресурсов для нравственного воспитания на основе художественной литературы

Тип ресурса	Примеры	Решаемая педагогическая задача	Пример литературной основы
Погружение в контекст и активизация эмоционального отклика	Аудиоспектакли с профессиональным озвучиванием; фоновые звукозаписи (шум леса, города); короткие анимационные вставки, изображающие ключевые сцены; виртуальные панорамы мест действия (созданные в простых конструкторах). Видеоряб, созданный в нейросетях (по типу «оживших иллюстраций»)	Создание «эффекта присутствия», обогащение перцептивного опыта, углубление понимания обстоятельств и эмоционального состояния персонажей, что является основой для последующей эмпатии. Снятие возможных трудностей понимания устаревших реалий или незнакомых природных ландшафтов.	Сказка «Гуси-лебеди»: звуки леса, волнующая музыка для создания ощущения тревоги и поиска.
Интерактивная работа с текстом и моделирования выбора	Интерактивные книги с «развилками» сюжета; цифровые дидактические игры на сортировку поступков («Добрый/недобрый»), на оценку последствий; онлайн-викторины с вопросами на понимание мотивов героев; интерактивные плакаты с «кликабельными» героями. Виртуальные конструкторы для моделирования последствий поступка в максимально наглядной форме.	Трансформация ребенка из пассивного реципиента в активного соавтора события. Формирование навыка критического мышления, осознанного нравственного выбора и аргументации своей позиции. Возможность многократного	Рассказ В. Осеевой «Синие листья»: игра-симуляция, где нужно выбрать, как помочь подруге, и увидеть последствия разных вариантов.

		проживания ситуации и исправления ошибочного выбора без страха реального наказания, что снижает тревожность и повышает познавательную активность.	
Рефлексия ее продуктивная деятельность и самовыражения	Приложения для создания цифровых комиксов или книжек-малышек по мотивам истории; онлайн-доски (Miro, Jamboard) для совместного построения «Облака» ключевых нравственных понятий; простые аудиоредакторы для записи интервью «От лица героя» или придуманного продолжения. Создание цифровых открыток с пожеланиями героям или друг другу; запись подкастов с рассуждениями о добре и зле.	Закрепление и персонализация нравственного опыта. Развитие этической рефлексии, способности к абстрактному мышлению и вербализации своих чувств и выводов. Творческое переосмысление и присвоение моральной нормы. Формирование начальных навыков публичного представления своей нравственной позиции.	Стихи А. Барто: создание цифрового коллажа «Что такое хорошо?» с фотографиями и рисунками детей.

Ключевым условием успешной интеграции является ее подчиненность четкой педагогической цели, а не демонстрации технологических возможностей. Цифровой ресурс должен логически вытекать из содержания произведения и занимать строго отведенное место в методической структуре занятия. Например, анимационная вставка может предварять чтение, создавая нужный эмоциональный настрой, а интерактивная игра-викторина – завершать обсуждение, выполняя функцию диагностики понимания. Принципиально важным является этап «возвращения» к живому общению: любой цифровой актив должен завершаться вопросами педагога, побуждающими детей к диалогу, сравнению своего виртуального выбора с реальными жизненными ситуациями [5 с. 71]. Роль педагога здесь трансформируется: из транслятора знаний он становится модератором и фасилитатором, который помогает ребенку связать виртуальный опыт с реальной жизнью, задавая вопросы: «А было ли у тебя так?», «Как бы ты поступил на месте героя?».

Без этого этапа цифровой интерактив рискует остаться просто развлечением.

Таким образом, интеграция цифровых ресурсов в традиционный образовательный процесс представляет собой не механическое добавление цифрового компонента, а проектирование целостной образовательной ситуации, где традиционные (чтение, беседа) и инновационные (цифровой интерактив) методы взаимно усиливают друг друга. В такой среде слово писателя остается смысловым ядром, а цифровые инструменты становятся своего рода «лесами», которые помогают ребенку самостоятельно «достроить» сложное нравственное понятие. Такой синтез позволяет преодолеть ограничения пассивного восприятия, создавая пространство для активного смыслотворчества, что является фундаментом для подлинного, а не навязанного, усвоения нравственных норм.

Заключение. Проведенный теоретический анализ и обобщение педагогического опыта демонстрирует, что интеграция цифровых ресурсов открывает новые возможности для модернизации процесса нравственного воспитания. Она позволяет создать насыщенную, полимодальную среду, где литературный текст становится ядром, а цифровые инструменты – катализатором эмоциональной, когнитивной и деятельностной вовлеченности ребенка. Эффективность такой интеграции определяется не частотой использования технологий, а методической грамотностью педагога, его способностью выстраивать целостную образовательную ситуацию, в которой цифровой компонент усиливает, а не подменяет живой диалог и глубокое осмысление нравственных коллизий. Важно подчеркнуть, что цифровая среда в данном контексте выступает не конкурентом книге, а ее союзником, позволяя сделать классическое содержание более доступным и личностно значимым для «цифрового» поколения детей.

Перспективой исследования является разработка и апробация конкретных методических рекомендаций по использованию цифровых ресурсов в работе воспитателей дошкольных образовательных организаций, а также создание диагностического инструментария для оценки эффективности такой интеграции с точки зрения прироста нравственных качеств дошкольников.

Список литературы

1. Бычева, Т. А. Особенности внедрения информационно-коммуникационных технологий в дошкольное образование с учетом ФГОС / Т. А. Бычева, В. А. Гусева, И. Н. Литовка // Актуальные вопросы дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Краснодар, 14 ноября 2024 года. – Краснодар: ООО Издательство «Экоинвест», 2024. – С. 463-466.
2. Газизова, Ф. С. Использование художественной литературы в качестве средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста / Ф. С. Газизова, М. С. Максимова // Молодой ученый. – 2024. – № 10(509). – С. 39-40.

3. Козлова, С. А. Нравственное воспитание детей в современном мире / С. А. Козлова // Воспитатель ДОУ. – 2001. – № 9. – С. 4-12.
4. Нравственное воспитание в детском саду / Под ред. В. Г. Нечаевой, Т. А. Марковой. – М.: Просвещение, 1984. – 272 с.
5. Хачароева, А. Х. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста в современном мире / А. Х. Хачароева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2023. – № 15. – С. 70-73.
6. Шапошникова, О. К. Цифровизация дошкольного образования: возможности и риски / О. К. Шапошникова, Л. С. Клепчинова // Инновационные процессы в современной науке : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Прага, Чехия, 22 апреля 2025 года. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир наук» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2025. – С. 80-84.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (в ред. от 21.01.2019). – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.02.2026).

INTEGRATION OF DIGITAL RESOURCES INTO THE PROCESS OF MORAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOLERS BY MEANS OF FICTION

Merlikova T.N.

***Scientific Supervisor: Kara S. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Azov State Pedagogical University named after P. D. Osipenko
Berdyansk, Zaporizhzhia Region, Russian Federation***

Annotation. The article substantiates the relevance of integrating digital educational resources into the traditional process of moral education of older preschool children based on fiction. The theoretical prerequisites for the synthesis of humanitarian and digital pedagogical paradigms are considered. The main types of digital resources applicable for deepening the perception of a literary work and the formation of moral concepts are identified and classified. Special attention is paid to the role of digital tools as mediators that enhance the mechanisms of identification and reflection. The methodological basis was the analysis of scientific literature and the generalization of pedagogical experience.

Keywords: moral education, older preschoolers, fiction, digital educational resources, integration, pedagogical innovation.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ТРЕНД СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Момотова А.А., Кизунова К.Н.

Научный руководитель: Рачина С.В., канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
им. Питирима Сорокина»
г. Сыктывкар, Республика Коми, Россия
amomotova2009@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется персонализация обучения как ключевой тренд современной педагогики. Разграничены понятия «индивидуализация» и «персонализация». Рассмотрена роль адаптивных технологий и ИИ (платформы Knewton, DreamBox) в масштабировании индивидуального подхода. Обобщены лучшие практики внедрения в вузах (ТюмГУ, Университет Брауна), специфика обучения взрослых и методические инструменты («перевернутый класс»). Выявлены барьеры: этические риски, цифровое неравенство, необходимость трансформации роли преподавателя. Сделан вывод о персонализации как новой образовательной философии. *Ключевые слова:* персонализация обучения, индивидуализация, адаптивные технологии, андрагогика, хьютагогика.

Введение. Система образования в текущей итерации переживает трансформацию, которая обусловлена переходом от индустриальной парадигмы обучения к модели, которая ориентирована на уникальность человеческого потенциала. Традиционный подход, исторически сфокусированный на усредненном обучающемся и предполагающий унификацию содержания, темпов и методов преподавания, демонстрирует свою неэффективность перед лицом растущего разнообразия образовательных потребностей и когнитивных стилей студентов. Актуальность проблемы персонализации обучения усиливается глобальными трендами непрерывного образования (Lifelong Learning), развитием рынка дополнительного профессионального образования и требованием рынка труда к формированию индивидуальных наборов компетенций, позволяющих специалисту занимать устойчивые ниши в профессиональной среде. Статистические данные свидетельствуют о значительном росте спроса на гибкие образовательные форматы, однако реализация принципа персонализации в массовой практике сталкивается с серьезным противоречием между необходимостью индивидуального подхода и ограниченными ресурсами педагога, что в научной литературе часто описывается как «проблема двух сигм» Бенджамина Блума.

Несмотря на широкое обсуждение темы в педагогическом сообществе, в современном научно-методическом дискурсе сохраняется терминологическая неопределенность и концептуальная размытость

ключевых понятий. Наблюдается частая подмена или смешение категорий «индивидуализация», «дифференциация» и «персонализация», что приводит к методическим ошибкам при проектировании образовательных траекторий. Если индивидуализация традиционно предполагает адаптацию учителем внешних условий обучения под возможности ученика при сохранении общих целей, то персонализация представляет собой качественно иной уровень организации процесса, где обучающийся выступает активным субъектом и со-продюсером собственного образования, самостоятельно определяя цели, содержание и инструменты познания. Кроме того, стремительное внедрение технологий искусственного интеллекта и адаптивных систем создает новые возможности для масштабирования персонализированного опыта, но одновременно порождает комплекс нерешенных проблем этического, технического и методического характера, включая вопросы конфиденциальности данных, алгоритмической предвзятости, цифрового неравенства и готовности педагогических кадров к изменению своей роли.

Целью данной статьи является систематизация теоретико-методологических основ персонализации обучения как ключевого тренда современной педагогики, четкое разграничение данного понятия от смежных категорий, комплексный анализ роли адаптивных технологий и искусственного интеллекта в построении индивидуальных образовательных траекторий. В работе предпринимается попытка обобщить лучшие практики внедрения моделей персонализации в российских и зарубежных вузах, рассмотреть специфику применения данного принципа в обучении взрослых в условиях цифровизации и выявить критические барьеры, которые препятствуют его полноценной реализации. Достижение поставленной цели позволит сформировать целостное представление о персонализации как о технологическом инструменте и как о новой образовательной философии, требующей пересмотра устоявшихся дидактических принципов и организационных структур учебного процесса.

Основная часть. Фундаментальной предпосылкой для построения эффективной модели современного образования является четкое разграничение понятийного аппарата, так как термины «индивидуализация», «дифференциация» и «персонализация» зачастую используются как синонимы, что ведет к методическим ошибкам при проектировании образовательных траекторий.

Персонализация, в отличие от индивидуализации, предполагает вариативность темпа и методов и самих целей, содержания и путей достижения результатов. Е.О. Воробчикова определяет персонализированное обучение взрослых как принцип организации процесса, который предоставляет возможность самостоятельно выстраивать образовательную траекторию с учетом выявленных профессиональных дефицитов и личных интересов, опираясь на

возможности цифровой среды [1]. Этот переход знаменует смену образовательной парадигмы: если в традиционной педагогике и даже андрагогике центр тяжести смещается на обучающегося, то в контексте персонализации актуализируется хьютагогика – философия самообучения, где человек берет на себя полную ответственность за собственное образование, преподаватель трансформируется в наставника и фасилитатора [2]. Субъектная позиция обучающегося проявляется в способности самостоятельно формулировать цели, выбирать контент, определять формы взаимодействия и осуществлять рефлекссию своего прогресса, что коррелирует с идеями А. Г. Асмолова и Э.Ф. Зеера о развитии личностного потенциала через активность в выборе траектории [1].

Важным аспектом реализации персонализации является переход от оценки уровней знаний к оценке мастерства и компетенций, изменение роли обратной связи. Если при индивидуализации оценка служит инструментом контроля усвоения заданной программы, то в персонализированной среде она становится частью процесса обучения («оценка как обучение»), стимулируя глубокую рефлекссию и самостоятельную коррекцию действий студентом [4]. Е. О. Воробчикова указывает на критическую роль рефлексии и использования «Матрицы осознанной компетентности» для выявления дефицитов: движение от неосознанной некомпетентности к неосознанному мастерству возможно только при активной внутренней работе обучающегося над своими потребностями [1]. Персонализация выходит за рамки простой адаптации учебного материала, становясь механизмом формирования метакомпетенций, *soft skills* и способности к непрерывному самообразованию в течение всей жизни, что подтверждается исследованиями, связывающими данный подход с повышением мотивации и академической успеваемости [5].

Реализация принципов персонализации (субъектность обучающегося, вариативность траектории, рефлексивность, адаптивность) в массовом образовании была бы невозможна без стремительного развития цифровых технологий, среди которых ключевую роль играют адаптивные образовательные технологии и системы на базе искусственного интеллекта. Историческая эволюция данных инструментов демонстрирует переход от простых компьютерных программ 1960-х годов, способных лишь фиксировать ответы, к сложным интеллектуальным обучающим системам (Intelligent Tutoring Systems – ITS), которые симулируют функции персонального наставника, анализируя ошибки учащихся и предлагая соответствующие коррективы в реальном времени [6]. Современные адаптивные технологии фокусируются на уникальных потребностях, способностях и интересах каждого обучающегося, поэтому формируется индивидуальный образовательный опыт за счет динамической подстройки содержания, темпа и методов подачи материала [6]. Механизм работы

таких систем базируется на сборе и глубоком анализе больших данных: алгоритмы машинного обучения обрабатывают цифровой след студента, включая результаты тестов, время, затраченное на изучение темы, поведенческие паттерны и даже эмоциональное состояние, формируя точный профиль знаний и выявляя пробелы для оперативного вмешательства [6].

Современный рынок образовательных технологий предлагает широкий спектр платформ, варьирующихся от систем массового онлайн-обучения до специализированных адаптивных движков. Платформы Coursera и edX, являясь лидерами в сегменте МООС, используют алгоритмы машинного обучения для предоставления базовых рекомендаций по курсам и материалам, позволяя студентам обучаться в собственном темпе, однако уровень их адаптивности часто ограничивается рекомендательными системами [5]. В отличие от них, такие инструменты, как Khan Academy, эффективно применяют ИИ для выявления конкретных пробелов в знаниях и предложения индивидуальных заданий, адаптируя уровень сложности в зависимости от успеваемости пользователя [5]. Отдельное место занимают платформы глубокой персонализации, такие как Knewton и DreamBox Learning. Knewton активно использует алгоритмы ИИ для создания полностью индивидуальных учебных траекторий, динамически подстраивая контент под потребности студента и формируя рекомендации для устранения выявленных дефицитов, что подтверждено исследованиями эффективности в университетах, например, в Университете Аризоны [5]. DreamBox, ориентированный на математическое образование, автоматически адаптирует интерактивные упражнения к скорости обучения и уровню знаний каждого ученика, что приводит к значительному росту академических показателей [6]. Отдельный класс инструментов представляют аналитические платформы, такие как IntelliBoard, которые интегрируются с системами управления обучением (LMS), такими как Moodle, и предоставляют преподавателям детализированную визуализацию данных об активности и успехах студентов, позволяя принимать обоснованные педагогические решения на основе объективной аналитики, а не интуиции [5].

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс несет в себе существенные преимущества, главным из которых является повышение мотивации и академической успеваемости студентов. Персонализированный подход делает обучение более увлекательным и релевантным для обучающегося, а элементы геймификации, успешно реализуемые, например, в платформе Duolingo, поддерживают интерес и стимулируют регулярную практику [5]. Мгновенная обратная связь, предоставляемая адаптивными системами, позволяет студентам сразу же исправлять ошибки и закреплять знания, способствуя формированию навыков самообразования и критического мышления, так как учащиеся учатся самостоятельно управлять своим образовательным процессом и

оценивать свои достижения [6]. Однако масштабное внедрение данных технологий сопряжено с рядом серьезных вызовов и рисков. Одним из основных барьеров остается высокая стоимость разработки и поддержки адаптивных систем, которая требует значительных финансовых вложений в инфраструктуру и оборудование, что может усугубить проблему цифрового неравенства между учебными заведениями разных регионов [6]. Критическим аспектом является также вопрос этики и безопасности данных: сбор обширной информации о студентах, включая их поведенческие и когнитивные характеристики, требует обеспечения надежной защиты от кибератак и несанкционированного доступа, прозрачности алгоритмов принятия решений, чтобы избежать предвзятости и дискриминации [5]. Кроме того, существует риск сопротивления изменениям со стороны педагогического сообщества, связанного с недостаточной цифровой компетентностью преподавателей и страхом утраты ведущей роли в учебном процессе, что подчеркивает необходимость комплексной переподготовки кадров и изменения парадигмы роли учителя от транслятора знаний к навигатору и фасилитатору в цифровой среде [6].

Теоретическое обоснование и технологическая оснащенность персонализированного обучения требуют конкретной методической реализации, которая трансформирует традиционный образовательный процесс. Одной из наиболее эффективных моделей, позволяющих реализовать принципы персонализации в массовой практике, является методика «перевернутого класса» (Flipped Classroom). Суть данного подхода заключается в инверсии традиционной структуры занятия: освоение теоретического материала происходит студентами самостоятельно в удобное для них время с использованием цифровых ресурсов (видеолекций, подкастов, интерактивных модулей), тогда как аудиторное время посвящается практической отработке навыков, решению когнитивно сложных задач, дискуссиям и проектному взаимодействию под руководством преподавателя [3]. Такая организация процесса напрямую коррелирует с таксономией учебных целей Б. Блума: нижние уровни познания (знание, понимание) выносятся на самостоятельную работу, что позволяет высвободить время в классе для реализации высших уровней мыслительной деятельности – анализа, синтеза, оценки и создания нового продукта. В условиях «перевернутого класса» студент получает возможность регулировать темп изучения теории, возвращаться к сложным фрагментам материала и выбирать оптимальные формы восприятия информации, что является ключевым элементом персонализации [3]. Преподаватель же трансформирует свою роль из транслятора знаний в фасилитатора и наставника, обеспечивая индивидуальную поддержку и создавая условия для проявления творческой инициативы обучающихся в групповой работе.

Реализация персонализации не может быть хаотичной; она требует

системного подхода и последовательного внедрения изменений в образовательную среду. О. А. Иванова предлагает модель построения персонализированного обучения, которая включает пять взаимосвязанных этапов. Первым этапом является формирование культуры персонализации, предполагающей принятие ценности субъектности студента всеми участниками образовательного процесса. Вторым этапом является построение гибких учебных модулей, которые позволяют варьировать содержание и формы работы. Третий, центральный этап, включает целеполагание и определение индивидуальной образовательной траектории, где студент совместно с преподавателем формулирует личные цели развития. Четвертый этап предполагает внедрение новых механизмов оценивания, смещающих фокус с контроля знаний на получение содержательной обратной связи и оценку мастерства. Завершающий пятый этап направлен на развитие метакомпетенций и навыков самообразования, необходимых для успешной реализации выбранной траектории [2]. Данная модель подчеркивает, что переход к персонализации требует изменения учебных планов и глубокой трансформации педагогической философии, ориентированной на сотрудничество и исследовательскую деятельность.

Принципиальную специфику персонализация приобретает в системе обучения взрослых (андрагогика), где ключевым фактором становится выявление профессиональных дефицитов и осознанность выбора. Е. О. Воробчикова отмечает, что персонализированное обучение взрослых базируется на принципе самостоятельного выстраивания образовательной траектории с опорой на цифровой след и анализ потребностей слушателя. Важным инструментом здесь выступает «Матрица осознанной компетентности», которая описывает движение обучающегося от стадии неосознанной некомпетентности через осознание дефицитов к автоматизму мастерства. Персонализация в данном контексте означает предоставление взрослому обучающемуся возможностей для рефлексии своего положения на этой матрице и выбора тех электронных образовательных ресурсов и форматов взаимодействия (вебинары, воркшопы, проектные задания), которые наиболее эффективно закрывают его актуальные профессиональные разрывы [1]. Цифровая среда позволяет фиксировать цифровой след обучающегося, анализируя его активность, скорость выполнения заданий и предпочтения, что дает возможность адаптировать контент и маршруты обучения в реальном времени, делая процесс максимально релевантным для конкретного специалиста.

Заключение. Эффективность рассмотренных методических моделей подтверждается практикой их применения в различных предметных областях. Например, при обучении русскому языку как иностранному использование пособия «Надежда» в сочетании с методом перевернутого класса позволило студентам усвоить языковые нормы и реализовать внеязыковые цели, развивая критическое мышление и навыки межкультурной коммуникации через выполнение творческих проектов и

групповых заданий в аудиторное время [3]. Аналогично, в школьном курсе информатики при изучении темы «Презентации» персонализированный подход проявился в предоставлении учащимся права выбора темы проекта исходя из личных интересов (хобби, спорт, литература) и стиля оформления, что существенно повысило мотивацию и качество результатов по сравнению с унифицированными заданиями [4]. Методическое разнообразие, которое включает проектные технологии, смешанное обучение и гибкое целеполагание, выступает необходимым условием перехода от декларирования принципов персонализации к их реальной реализации в повседневной образовательной практике.

Список литературы

1. Воробчикова, Е. О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации // Вестник Мининского университета. 2025. №1 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-kak-klyuchevoy-printsip-obucheniya-vzroslyh-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 18.02.2026).
2. Иванова, О. А. Элементы персонализации в системе обучения студентов российских и зарубежных вузов // Вестник СИБИТа. 2024. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elementy-personalizatsii-v-sisteme-obucheniya-studentov-rossiyskih-i-zarubezhnyh-vuzov> (дата обращения: 18.02.2026).
3. Костина, И. С., Корнилова, Т. В. Персонализация в обучении: современные техники и модели // CCS&ES. 2025. №2-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalization-in-training-modern-techniques-and-models> (дата обращения: 18.02.2026).
4. Медкова, А. К. Индивидуализация и персонализация в обучении: сравнительный анализ // Вестник экспериментального образования. 2022. №4 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-i-personalizatsiya-v-obuchanii-sravnitelnyu-analiz> (дата обращения: 18.02.2026).
5. Шарифбаева, Х. Я., Абдурашидова, М. Ж. Применение ИИ для персонализации обучения студентов вузов // Universum: технические науки. 2024. №11 (128). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-ii-dlya-personalizatsii-obucheniya-studentov-vuzov> (дата обращения: 18.02.2026).
6. Шудуева, З. А., Миназова, З. М., Харченко, С. Б. Роль адаптивных образовательных технологий в персонализации обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-adaptivnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-personalizatsii-obucheniya> (дата обращения: 18.02.2026).

PERSONALIZATION OF EDUCATION AS A TREND IN MODERN PEDAGOGY

Momotova A. A., Kizunova K. N.

Scientific supervisor: Rachina S. V., PhD, Associate Professor

Syktvykar State University, Syktvykar, Komi Republic, Russian Federation

Annotation. The article analyzes personalization of education as a key trend in modern pedagogy. It distinguishes between the concepts of "individualization" and "personalization." The role of adaptive technologies and artificial intelligence (platforms like Knewton, DreamBox) in scaling an individualized approach is examined. Best practices for implementation in universities (Tyumen State University, Brown University), the specifics of adult education, and methodological tools ("flipped classroom") are summarized. Barriers such as ethical risks, digital inequality, and the need for transforming the teacher's role are

identified. The conclusion presents personalization as a new educational philosophy.
Keywords: personalized learning, individualization, adaptive technologies, andragogy, hugitagogy.

УДК 378.1

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Наумочкина К.А.

Научный руководитель: Муллер О. Ю., канд. пед. наук, доцент

БУ ВО «Сургутский Государственный университет»,

г. Сургут, ХМАО-Югра, РФ

Naumochkina.k.a@mail.ru, muller_ou@surgu.ru

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ феномена командообразования в контексте педагогической деятельности. На основе обобщения исследований российских авторов рассмотрены различные подходы к интерпретации данного понятия, проведена дифференциация категорий «команда» и «коллектив», предложена авторская трактовка командообразования применительно к сфере образования, а также охарактеризована структура соответствующей компетенции будущего педагога.

Ключевые слова: командообразование, тимбилдинг, педагогическая деятельность, команда, коллектив, универсальные компетенции, структура компетенции, педагог, профессиональная подготовка, soft skills.

Введение. Современная система образования предъявляет к учителю требования, выходящие за рамки простой трансляции предметных знаний. Сегодня педагог должен уметь инициировать и поддерживать продуктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, выстраивать условия для совместной учебной деятельности школьников и студентов. Значимость данной способности нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. В структуре универсальных компетенций выпускников педагогических направлений зафиксирована УК-3, которая предполагает готовность специалиста к социальному взаимодействию и реализации различных позиций в рамках коллективной работы [1].

Основная часть. Как справедливо отмечает Ю.С. Сенова, проблемное поле командообразования традиционно разрабатывалось в рамках управленческих наук, однако перенос этих разработок в педагогическую реальность требует серьезной теоретической адаптации. В образовательной среде технологии тимбилдинга становятся инструментом, позволяющим повышать степень сплоченности учебных групп и развивать у участников образовательного процесса навыки совместной деятельности [2]. Т.Н. Исупова с коллегами подчеркивают, что трансформация высшей школы создает предпосылки для внедрения разнообразных технологий,

нацеленных на формирование у студентов гибких навыков (soft skills), среди которых умение работать в группе занимает одно из ключевых мест [3]. Л.Р. Мубаракшина акцентирует внимание на том, что систематическое отслеживание уровня развития универсальных компетенций, в том числе связанных с командной работой, служит важным механизмом поддержки молодых специалистов на начальном этапе профессиональной карьеры [4]. Цель настоящей статьи — на основе анализа работ отечественных исследователей последних лет раскрыть содержательную специфику понятия «командообразование в педагогической деятельности» и описать его структурные составляющие.

Термин «тимбилдинг» вошел в педагогический дискурс из области менеджмента. При этом в отечественной научной традиции длительное время ключевой категорией, описывающей формы совместной деятельности, выступал «коллектив» (А.С. Макаренко). В работе Е.В. Коротаевой и А.С. Андрюниной проведено разграничение данных понятий. Авторы показывают, что коллектив характеризуется относительной стабильностью состава и долговременным характером существования, тогда как команда отличается гибкостью, подвижностью ролевой структуры и ориентацией на решение конкретных, часто ограниченных во времени задач. Применительно к образовательной практике командообразование может быть направлено как на формирование устойчивых педагогических коллективов (например, учительских команд школ), так и на создание временных творческих групп для реализации конкретных проектов [5].

Обобщение имеющихся в науке подходов позволяет трактовать командообразование в педагогической деятельности как целенаправленно организуемый процесс, в ходе которого у субъектов образовательного процесса формируется готовность к продуктивной совместной работе, базирующейся на распределении функций, единстве ценностных ориентиров и согласованности целей, направленной на решение профессионально-педагогических задач. Е.В. Коротаева и А.С. Андрюнина выделяют два взаимосвязанных аспекта данной деятельности: внешний, когда педагог выступает организатором командного взаимодействия учащихся, и внутренний, когда сам учитель является участником профессионального сообщества [5]. Своеобразие педагогического командообразования заключается в его двойственной природе: оно не только обеспечивает эффективность профессиональной деятельности самого педагога, но и создает условия для освоения обучающимися моделей коллективного взаимодействия.

На основе анализа современных исследований представляется возможным выделить четыре взаимосвязанных компонента, образующих структуру компетенции командообразования будущего педагога. Когнитивный компонент связан с пониманием педагогом закономерностей функционирования малых групп, особенностей прохождения группами

различных стадий развития, принципов распределения ролей в команде, способов конструктивного разрешения разногласий. Ю.С. Сенова подчеркивает, что глубокое осознание психологических основ коллективной деятельности выступает необходимым условием успешной организации командной работы в образовательной среде [2]. Деятельностный (операциональный) компонент включает совокупность практических умений, позволяющих педагогу инициировать совместную работу учащихся, рационально распределять между ними задачи, обеспечивать координацию действий, своевременно вмешиваться в случае возникновения спорных ситуаций и помогать участникам находить взаимоприемлемые решения. Т.Н. Исупова с соавторами доказывают, что наиболее эффективно данные умения формируются в процессе применения проектных методов и интерактивных форм обучения, а к числу факторов, определяющих успешность освоения этого компонента, авторы относят четкость постановки задач, наличие предшествующего опыта участия в групповых проектах, учет интересов участников [3]. Мотивационно-ценностный компонент характеризует отношение педагога к командному взаимодействию как к значимой профессиональной ценности, проявляясь в устойчивой установке на сотрудничество, принятии принципов партнерства, стремлении к созданию атмосферы взаимопомощи. Л.Р. Мубаракшина отмечает, что именно мотивационная составляющая во многом определяет успешность профессионального становления молодого учителя и его готовность выступать в роли наставника, способного организовать командную работу коллег или учеников [4]. Рефлексивный компонент выражается в способности педагога анализировать собственную позицию в команде, критически оценивать результативность совместных действий, при необходимости корректировать свое поведение и стиль взаимодействия; рефлексия, как подчеркивают Т.Н. Исупова с коллегами, выступает ключевым механизмом, обеспечивающим перенос сформированных навыков командной работы в реальную профессиональную деятельность [3].

Анализ современных исследований свидетельствует о многообразии подходов к формированию рассматриваемой компетенции. Ю.С. Сенова делает акцент на психологическом сопровождении процесса командообразования, подчеркивая значимость создания благоприятного эмоционального климата в учебных группах [2]. Т.Н. Исупова с соавторами предлагают инновационную стратегию, основанную на использовании 3D-технологий в процессе групповой работы студентов; авторы подробно описывают этапы реализации виртуальных проектов и убедительно доказывают эффективность такого подхода [3]. Л.Р. Мубаракшина обосновывает целесообразность применения модели командного наставничества, которая позволяет обеспечить качественную поддержку педагогов на начальном этапе их профессиональной деятельности [4]. Е.В. Коротаева и А.С. Андрюнина детально раскрывают

особенности командообразования внутри педагогического коллектива, описывая стадии формирования профессиональной команды и условия, способствующие ее эффективному функционированию [5].

Обобщение рассмотренных теоретических позиций позволяет предложить авторское определение: командообразование в педагогической деятельности — это целенаправленно организуемый, двуединый процесс, включающий становление профессиональных педагогических сообществ (внутренний контур) и выстраивание педагогом эффективного группового взаимодействия обучающихся (внешний контур); данный процесс основывается на ценностно-смысловой общности участников, распределенной ответственности и рефлексивном управлении, а его результатом выступает достижение образовательных целей и присвоение субъектами образования способов социально-профессионального сотрудничества. Данное определение фиксирует ключевую особенность педагогической трактовки командообразования: педагог выступает не только участником командных процессов, но и фасилитатором, транслирующим образцы совместной деятельности воспитанникам, что отличает это понятие от его управленческой интерпретации.

Предложенное определение органично связано с выделенными структурными компонентами компетенции. Когнитивный и деятельностный компоненты задают технологическую базу, мотивационно-ценностный обеспечивает личностное принятие ценностей сотрудничества, а рефлексивный выполняет интегративную функцию, связывая внутренний и внешний контуры: именно через рефлекссию педагог осмысливает собственный опыт командного взаимодействия и транслирует его в образовательную практику.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Командообразование в педагогической сфере представляет собой многомерное явление, включающее два взаимосвязанных контура: формирование профессиональных сообществ педагогов и подготовку будущих учителей к организации командного взаимодействия учащихся. В работах Е.В. Коротаевой и А.С. Андрюниной обоснованно подчеркивается двойственная природа этого процесса и его отличие от традиционного понятия «коллектив» [5]. Компетенция командообразования будущего педагога обладает сложной структурой, включающей когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты, что подтверждается исследованиями Ю.С. Сеновой [2], Т.Н. Исуповой [3], Л.Р. Мубаракшиной [4] и может служить основой для разработки диагностического инструментария.

Современные подходы к развитию данной компетенции варьируются от психологического сопровождения командного взаимодействия [2] до внедрения инновационных технологий [3] и использования моделей командного наставничества [4], что открывает широкие возможности для проектирования образовательных программ. Специфика педагогического

командообразования заключается в его двойной направленности: оно одновременно обеспечивает эффективность профессиональной деятельности педагога и служит средством формирования универсальных компетенций обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой диагностического инструментария и выявлением педагогических условий, способствующих эффективному развитию данной компетенции у студентов педагогических направлений.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. Приказом Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
2. Сенова, Ю.С. Психологические аспекты тимбилдинга в образовательном учреждении / Ю.С. Сенова // Инновационные социально-психологические и социально-реабилитационные технологии: от теории к практике : материалы III Междунар. науч.-практ. фестиваля. – Минск : БГУ, 2025. – С. 265-272.
3. Исупова, Т.Н., Грибков, Д.Н., Щедрина, Е.В. Особенности развития навыков командной работы студентов педагогических специальностей средствами 3D-технологии / Т.Н. Исупова, Д.Н. Грибков, Е.В. Щедрина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 3. – С. 30–48.
4. Мубаракшина, Л.Р. Мониторинг формирования универсальных компетенций молодых педагогов в образовательной среде / Л.Р. Мубаракшина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 10. – С. 308–319.
5. Коротаева, Е.В., Андрюнина, А.С. Командообразование в педагогическом коллективе: сущность и специфика / Е.В. Коротаева, А.С. Андрюнина // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 45-52.

THE ESSENCE OF THE CONCEPT «TEAM BUILDING IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES»

Naumochkina K.A.

Scientific supervisor: Muller O.Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Surgut State University, Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Russian Federation

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the phenomenon of team building in the context of pedagogical activity. Based on a synthesis of research by Russian authors, the article examines various approaches to interpreting this concept, differentiates between the categories of "team" and "collective," proposes an author's interpretation of team building in relation to the field of education, and describes the structure of the relevant competence of a future teacher.

Keywords: team building, teamwork, pedagogical activity, team, collective, universal competencies, competence structure, teacher, professional training, soft skills.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 4

Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации

<i>Ангашинова Ж.С.</i> Психолого-педагогическое сопровождение тренировочного процесса бегунов на длинные дистанции в легкой атлетике	5
<i>Анохина А.А.</i> Использование виртуальной реальности в обучении иностранным языкам.....	12
<i>Андрееenkova Ю.П.</i> Педагогическое проектирование медиакомпетентности на уроках обществознания.....	17
<i>Андриевская А.С.</i> Призвание и духовность современного педагога	25
<i>Батиг А.А.</i> Управление развитием профессиональной компетентности руководителя образовательной организации.....	30
<i>Батурова С.Е., Гуцин И.Ю.</i> Использование интеллектуального помощника на уроках математики.....	36
<i>Бедарев А.В.</i> Управление развитием кадрового потенциала педагогического вуза.....	41
<i>Богущая О.Б.</i> Педагогические условия развития познавательных интересов младших школьников посредством нестандартных уроков.....	46
<i>Божко А.Н.</i> Агрессия как ресурс творческого мышления: исследование среди учащейся молодежи.....	52
<i>Божко С.А.</i> Деловое общение как фактор формирования профессиональных компетенций студентов СПО.....	57
<i>Болотина Т.П.</i> Семейное чтение как классический метод социально-педагогической поддержки семьи.....	62
<i>Бревнова В.В.</i> Деловые игры как средство формирования профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов.....	67
<i>Ваулина В.А.</i> Профилактика агрессивного поведения подростков в образовательной организации.....	73
<i>Винник В.Р.</i> Кибербуллинг как форма девиантного поведения подростков: психолого-педагогические аспекты профилактики.....	80

<i>Воскобойникова М.Ф.</i> Стратегии конструктивного диалога субъектов образовательной деятельности.....	89
<i>Гончарова В.О.</i> Постинтернатное сопровождение выпускников детских домов: формирование жизненных и социальных компетенций.....	95
<i>Гостева В.В.</i> Иммерсивные технологии в профориентационной работе.....	99
<i>Гладченко В.А.</i> Мастерство и технология педагогического общения...	105
<i>Даллакян В.П.</i> Саморегуляция психических состояний как условие профессионального развития преподавателей.....	111
<i>Денисова Е.Э.</i> Методология построения партнёрского взаимодействия с родителями в системе коррекционной работы.....	116
<i>Десяткова Н.В.</i> Профилактика эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций посредством арт-терапии.....	125
<i>Джафарова С.А.</i> кызы. Проектная деятельность в СПО.....	130
<i>Добродеева С.А.</i> Использование цифровых образовательных платформ в формировании учебной мотивации студентов педагогических направлений.....	136
<i>Жарикова П.В.</i> Особенности формирования профессиональных компетенций студентов СПО.....	145
<i>Карацюпа А.Е.</i> Применение игровых приёмов на уроках математики в основной школе.....	150
<i>Кащеева В.В.</i> Реализация модели по взаимодействию будущих педагогов с родителями детей в дошкольной образовательной организации.....	156
<i>Килеев П.Н.</i> Психоэмоциональная устойчивость тренера в условиях дефицита времени и высокой ответственности.....	161
<i>Киселева Н.А.</i> Влияние мультимедийных презентаций на усвоение учебного материала студентами педагогических специальностей....	168
<i>Климачева Я.Д.</i> Профилактика синдрома отложенной жизни и дезориентации студентов: психолого-педагогический подход.....	173
<i>Крылова А.В.</i> Цифровые компетенции педагогов как фактор развития кадрового потенциала образовательной организации.....	179
<i>Курочка Е.В.</i> Психолого-педагогические условия профилактики буллинга в образовательной организации.....	186
<i>Малий А.В.</i> Мотивационный потенциал междисциплинарного обучения математике и информатике в профильных классах.....	192

<i>Маляренко А.В.</i> Психолого-педагогические условия успешной работы классного руководителя в школе.....	200
<i>Мартыненко А.А.</i> Самоменеджмент руководителя образовательной организации как инструмент профессионального роста.....	205
<i>Маслова А.В.</i> Готовность педагогов к психолого-педагогическому сопровождению семьи по нравственному воспитанию школьников.....	211
<i>Меденцева А.М.</i> Разработка локальных актов в образовательной организации.....	219
<i>Мерликова Т.Н.</i> Интеграция цифровых ресурсов в процесс нравственного воспитания дошкольников средствами художественной литературы.....	225
<i>Момотова А.А., Кизунова К.Н.</i> Персонализация обучения как тренд современной педагогики.....	231
<i>Наумочкина К.А.</i> Сущность понятия «командообразование в педагогической деятельности».....	238

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ

Материалы
II Всероссийской студенческой научно-
практической конференции
26 марта 2026 г.,
г. Донецк

ТОМ 3

под общей редакцией И. А. Кудрейко

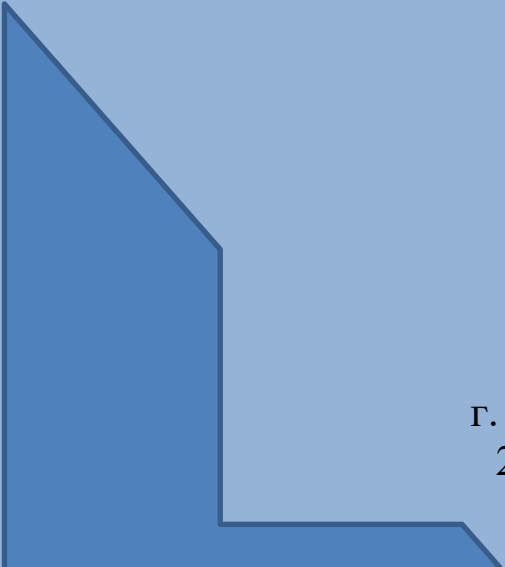
Ответственный за выпуск Е. Ю. Чумакова

Адрес оргкомитета:

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
Институт педагогики,
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,
ДНР, РФ
.e-mail: inst.pedagogy@donnu.ru

Подписано в печать 22.04.2026 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 14,45
Тираж 100 экз. Заказ № 26апр58/3.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ»
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22
E-mail: donnu.izdatelstvo@mail.ru



г. Донецк
2026 г.